



Didática e Currículo (Vol. 2)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Allan de Carvalho Rodrigues

ISBN: 978-85-61702-76-2



**IX congresso
nacional de
educação**

DIDÁTICA E CURRÍCULO

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ALLAN DE CARVALHO RODRIGUES**
(ORGANIZAÇÃO)



realizeventos
Científicos & Editora



DIDÁTICA E CURRÍCULO

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

D555 Didática e currículo / organizadores, Paula Almeida de Castro, Allan de Carvalho Rodrigues. - Campina Grande: Realize eventos, 2024.
727 p. : il; v.2
E-book.
DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.000
ISBN 978-85-61702-76-2
1. Didática. 2. Currículo escolar. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Planejamento escolar. 5. Avaliação educacional. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Rodrigues, Allan de Carvalho.
21. ed. CDD 370.7

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL - GT 02

ALLAN DE CARVALHO RODRIGUES (UFRJ)
CLARISSA QUINTANILHA (UERJ)
FLAVIO MUNIZ CHAVES (IFCE)
GUILHERME PEREIRA STRIBEL (UNESA)
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON (FASESP)
JÉSSICA WANESSA DOS SANTOS MIRANDA (FUNDAJ)
JOSIAS IVANILDO FLORES DE CARVALHO (UFPE)
LEIDIANE DOS SANTOS AGUIAR MACAMBIRA (EBTT-IEPIC)
LUANA MICAELHY DA SILVA MORAIS (UEPB)
LUIS PAULO CRUZ BORGES (UERJ)
NÍVIA MARIA RODRIGUES DOS SANTOS (UEPB)
RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO (UEPB)
RAFAEL MARQUES GONCALVES (UFAC)
SANDRO TIAGO DA SILVA FIGUEIRA (UFF)
STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA (UNESA)

PREFÁCIO

O ebook é fruto do evento X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Contrastos, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio e pretende provocar interlocuções e interrogações no campo do currículo e da didática, trazendo textos que nos permitam deslocamentos de compreensões, ampliação de sentidos e outros-novos diálogos nos campos das pesquisas em currículo e didática. Esta obra investe na articulação das pesquisas entre esses campos, entendendo essa articulação e a própria ideia das pesquisas como forças mobilizadoras para pensar processos, práticas e temáticas com as pesquisas nesses campos. Outra aposta que defendemos neste ebook diz respeito às escolhas políticas e epistemológicas implicadas nos diálogos com as escolas e na perspectiva das interlocuções escolas-universidades como instrumento potencial para pensar novas práticas de investigação na educação.

Nesse sentido, o ebook é composto por uma rede multidisciplinar, pois diversos textos possuem diferentes percepções acerca do campo do Currículo e da Didática, a saber, pela área do conhecimento: Educação, História, Psicologia, Geografia, Antropologia, Filosofia, Literatura, Ciências Biológicas e Direito, além dos temas transversais: Gênero, Raça, Sexualidade, Direitos Humanos, Formação de professores, Currículos, Educação Infantil, Direito à vida e tantos outros temas que permitem uma aprofundamento nos campos já mencionados.

A ideia presente nesse Ebook é reunir distintas vozes, experiências múltiplas e acontecimentos vários; pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes estados e regiões do Brasil, do Norte ao Sul, do Centro-Oeste ao Nordeste e fora do Brasil. Diferentes contextos, diversos sujeitos, uma aposta: uma educação dialógica no intuito de afirmativa das diferenças e das multiplicidades que se expressam através de singularidades no campo do Currículo e da Didática.

Esperando que nossos leitores possam perceber, nos diferentes textos e escritas, o potencial da articulação escolas-universidades que identificamos e defendemos em nossos trabalhos. Desejo uma boa leitura!

ALLAN DE CARVALHO RODRIGUES

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.001

“PLANTA É TUDO IGUAL?”: DESPERTANDO O INTERESSE PELA BOTÂNICA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 13

Valdecir da Silva Júnior
Rodrigo Holmes Dias de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.002

“QUAL A AULA DE HOJE?” – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR E O CURRÍCULO A PARTIR DO PENSAR RELACIONAL PROPOSTO POR BOURDIEU 34

Elisa Cristina Amorim Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.003

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COMO METODOLOGIA DE ABORDAGEM INVESTIGATIVA 51

Renata Nery Ribeiro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.004

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LINGUAGEM MUSICAL COM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO 72

Mayra Gomes Alves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.005

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 87

Gisele Zaquini Lopes Faria

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.006

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DA SOCIOLOGIA: UM OLHAR PARA O RIO DE JANEIRO 99

Walace Ferreira
Rodrigo de Souza Pain
Guilherme Nogueira de Souza
Juliana Dias Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.007

**A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO:
UMA PERCEPÇÃO EM CONTRASTE COM O ENSINO TRADICIONAL116**

Weverton da Silva Martins

Tiago Alves de Brito

Ilca Mendes Vale

Gisele Ricelly da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.008

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: O ENSINO DA L2 PARA
SURDOS 133**

Adriana da Silva Maria Pereira

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.009

**APRENDIZAGEM DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA
INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ - CAMPUS TIANGUÁ 157**

Josy Lúcia Gonçalves

Beatriz da Costa Silva

Sandra Oliveira dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.010

**ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO
CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO
(PNLD 2021) 176**

Larisse Freitas Soares

Yrving Brandão Ferreira

José Osmar Silva Neto

Vladia Pinto Vidal de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.011

**BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPONENTE CURRICULAR
DE ENSINO RELIGIOSO: INTER-RELAÇÕES COM O CAMPO DE
EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” 195**

Sidney Allessandro da Cunha Damasceno

Marinilson Barbosa da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.012

**COM UM GLOBO EM MINHAS MÃOS, DESCUBRO O MEU LUGAR!
O USO DO KIRIGAMI NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA** 214

Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
Érico Anderson de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.013

**COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO LECTOESCRITA DIGITAL:
REDESENHANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO
SUPERIOR** 235

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo
Maria Aparecida Santos e Campos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.014

**CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE DIREITO:
DESAFIOS E CONQUISTAS** 255

Eveline Lima de Castro
Raquel Figueiredo Barretto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.015

**ESCOLA DO FUTURO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O
CURRÍCULO INTEGRALIZADO EM EXPERIÊNCIAS** 275

Ana Paula Felipe Ferreira da Silva
Maria da Conceição Fernandes de França

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.016

**FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO
CURRÍCULO INTEGRADO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** .. 285

Carla do Couto Soares Maciel
Natalia Moraes de Andrade
Hermínio Borges Neto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.017

**IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS RESULTADOS DO
SAEB DE 2017 A 2021** 301

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira
Jackeline Sousa Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.018

LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 322

Adilma Gomes da Silva Machado
Inayara Élide Aquino de Melo
Fabíola Jerônimo Duarte de Lira
Antônio Edinaldo de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.019

LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA REGIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA EMEIF CLÁUDIO MARTINS, FORTALEZA - CE... 336

Maevy dos Santos Brito

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.020

NOVO ENSINO MÉDIO SESI COM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA SENAI: O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES..... 355

Luiza Maria Martins Chaves
Ana Claudia Medeiros Pernes da Silva Oliveira
Alessandra Matos da Silva
Luciana Vieira Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.021

O CURRÍCULO DE ARTES NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO-DOCUMENTAL E OS DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE..... 379

Aline da Silva Sousa
Alisson Zaldir Serafim Braga

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.022

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS (UFPB) NA PERSPECTIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 397

Isabelle da Costa Wanderley Alencar
Otávio do Carmo de Oliveira Neto
Luciene Chaves de Aquino

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.023

**O CURRÍCULO DO PROEJA NO IFRN E AS APRECIÇÕES DOS
SUJEITOS SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR 415**

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.024

**O CURRÍCULO, O SABER CURRICULAR E O PROFESSOR: UM
CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DESSE SABER DOCENTE..... 437**

Priscilla Lúcia Cerqueira de Aragão

Andréia Francisco Afonso

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.025

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS PEQUENAS CIDADES: ALGUMAS
PROPOSIÇÕES SOBRE ESTA TEMÁTICA CURRICULAR..... 456**

Izabelle Trajano da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.026

**O ENSINO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... 474**

Me. Jéssica Muniz Braga

Dr^a Mariangela Camba

Dr^o Michel da Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.027

**O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO: UMA ANÁLISE
DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NA ELABORAÇÃO DA BNCC..... 489**

Diogo Ricardo Damaceno Rodrigues de Carvalho

Guilherme Pereira Stribel

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.028

**O LETRAMENTO LABORAL MEDIADO POR RECURSOS DIGITAIS
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 507**

Maria Regina Tinoco Menezes de Oliveira

Adriana da Silva Maria Pereira

Carla Sousa Laureano dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.029

**O RÁDIO GALENA NA GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO-
PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM – ESCUTE ANTES QUE
DESAPAREÇA..... 523**

Érico Anderson de Oliveira
Rosália Caldas Sanábio de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.030

**O USO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PELA GESTÃO
ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MANAUS - AM 548**

Deivila Alves Mota
Carlos Eduardo Mota Lopes
Dorli João Carlos Marques

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.031

**PAULO FREIRE, CURRÍCULO ESCOLAR E PÓS-COLONIALISMO:
APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES CRÍTICO-EDUCACIONAIS..... 566**

José Gllauco Smith Avelino de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.032

**PLANEJAR E AVALIAR NAS ESCOLAS COM CLASSES
MULTISSERIIDAS DO CAMPO: O QUE PENSAM-SENTEM-DIZEM
AS PROFESSORAS?..... 590**

Isaias da Silva
Aline Batista do Nascimento

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.033

**RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS E PRIORIZAÇÃO
CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DO MAIS PAIC PARA
ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS 611**

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Kátia Maria de Aguiar Freire
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias
Edmilson Rodrigues Chaves

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.034

**REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS OFICIAIS BNCC, PCNS E DCNS 629**

Izabel Cristina Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.035

**SAIGEO: SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DE GEOGRAFIA..... 644**

Maria das Lágrimas Leite Minervino

Diego Salomão Cândido de Oliveira Salvador

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.036

**TURMAS MULTISSERIADAS EM DEBATE: RELATO DE
EXPERIÊNCIA DOCENTE 668**

Adriana Loiola do Nascimento

Leonardo José Pinho Coimbra

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.037

**UMA VIAGEM AOS PAÍSES DA COPA DO MUNDO DO CATAR: UMA
EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA..... 687**

Thaís Fernandes de Assunção

Thamires Fernandes de Assunção

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.038

**VALORES HUMANOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA
EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO JOGO DE
TABULEIRO..... 704**

Dirlene Almeida Ferreira

Antonio Jansen Fernandes da Silva

Carlos Átila Lima dos Santos

Maria Eleni Henrique da Silva

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.001](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.001)

“PLANTA É TUDO IGUAL?”: DESPERTANDO O INTERESSE PELA BOTÂNICA POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

VALDECIR DA SILVA JÚNIOR

Mestre em Biologia Vegetal pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, valdecir.junior@professor.educ.al.gov.br;

RODRIGO HOLMES DIAS DE LIMA

Mestre em Biodiversidade pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rodrigoholmes17@gmail.com

RESUMO

As dificuldades que envolvem o ensino de botânica na educação básica vêm sendo reconhecidas por educadores ao longo dos anos, as quais se destacam a prática pedagógica, formação docente, estrutura física da escola ou o currículo como causas essenciais do problema. Discussões atuais enfatizam a necessidade de se diversificar o ensino de botânica e torna-lo atrativo aos interesses do estudante. Assim, de forma a aproximar os alunos da temática envolvendo diversidade e classificação de plantas, o presente estudo descreve uma sequência didática realizada com 33 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio com objetivo de despertar o interesse pela botânica, diminuir a distância entre conhecimento teórico e prático e estimular habilidades relacionadas ao estudo da biodiversidade da flora local. Como resultado principal das atividades foi observado um aumento de interessados pelo estudo sobre plantas, o que contradiz parte das discussões sobre a temática, as quais destacam essa disciplina como desinteressante e pouco atrativa para os estudantes. O conjunto de práticas possibilitou conciliar conhecimentos prévios às novas informações necessárias a investigação da diversidade e classificação. Entre as conclusões destacamos que a abordagem sobre classificação biológica, aspectos evolutivos e diversidade vegetal deve levar em consideração o interesse dos alunos de forma a despertar nestes a curiosidade, motivação pela investigação científica e favorecer o desenvolvimento

de habilidades como a observação, diferenciação e identificação de elementos no ambiente imediato como também a resolução de problemas.

Palavras-chave: Metodologias ativas; espaços não formais de ensino; classificação botânica

INTRODUÇÃO

É fato de que a botânica seja uma área de estudo equivocadamente estigmatizada, permeada por visões negativas em desconstrução. Em seu trabalho intitulado “Mas de que te serve saber botânica?” Salatino e Buckeridge (2016) a expõem como sendo uma matéria escolar árida, entediante e fora do contexto moderno como um dos argumentos que explicam o motivo da falta de interesse e entusiasmo para o seu aprendizado no ensino básico. A própria BNCC pode, de acordo com alguns autores, tornar o ensino ainda mais descontextualizado devido a sua fragmentação e abordagem pouco efetiva (Ursi *et al.*, 2018; Pieroni, 2019). Essa problemática vem sendo exposta de forma recorrente na literatura educacional (Machado; Amaral, 2015; Silva *et al.*, 2015; Neves, Bündchen; Lisboa, 2017).

Publicações vêm destacando diferentes causas pelas quais o interesse pelas plantas é menor quando comparado às áreas como zoologia (Balas; Momsen, 2014; Salatino; Buckeridge, 2016). Entre os motivos, é de conhecimento a própria percepção da botânica como uma disciplina difícil, enfadonha, não contextualizada com a realidade dos alunos (Ursi *et al.*, 2018).

Em conjunto, as discussões concluem que é preciso desmistificar a botânica como uma disciplina desinteressante na educação básica e compreender os motivos pelos quais a mesma ainda seja retratada como o “patinho feio” no ensino de biologia. A conclusão em torno dessas limitações envolve a falta de demonstrações ou atividades práticas, o não uso de tecnologias facilitadoras do ensino e aulas excessivamente teóricas que priorizam a memorização e repetição de conceitos que pouco fazem sentido aos interesses dos alunos (Kinoshita; Tamashiro, 2006; Salatino; Buckeridge, 2016).

Metodologias de ensino diversificadas vêm sendo discutidas quanto a sua eficácia para despertar o interesse pelas plantas na escola. Em seu estudo sobre estratégias pedagógicas comumente adotadas para sanar as dificuldades no ensino de botânica Neves, Bündchen e Lisboa (2017) enfatizam a necessidade de se aprimorar e diversificar o ensino da temática, tornando-o adequado aos interesses, necessidades e realidade educacional dos estudantes.

Há na literatura educacional uma discussão considerável sobre o papel das atividades práticas como de grande valor para o ensino da biologia vegetal, a exemplo das modalidades didáticas envolvendo aulas práticas ou de campo em espaços não formais de ensino.

As conclusões acerca da efetividade de metodologias ativas, como as anteriormente citadas, são baseadas na observação de bons resultados associados ao contato direto dos alunos com as plantas, tornando essas modalidades uma importante alternativa ao ensino exclusivamente teórico (Matos *et al.*, 2015; Castro, 2018) uma vez que também atuam enriquecendo a experiência de ensino ao oferecer um ambiente diversificado em sensações e estímulos (Krasilchik, 2005).

Estas abordagens podem ainda se utilizar de conhecimentos tradicionais e prévios associados ao uso medicinal, ornamental ou alimentar, em espaços formais ou não formais de ensino, tornando assim a prática de ensino mais familiar e contextualizada ao saber inicial dos envolvidos. Dada a diversidade de plantas e suas diferenciadas formas de utilização no dia a dia é possível a correlação entre seus elementos como flores, folhas ou pigmentos com atividades sensoriais vinculadas ao cotidiano como forma de estimular a interação com as mesmas.

É possível provocar estímulos sensoriais com espécies medicinais (Faria *et al.*, 2011), adotar práticas laboratoriais sobre anatomia vegetal (Nascimento *et al.*, 2017), promover visitas guiadas e aulas de campo em espaços não formais (Silva, 2019), estudar a morfologia de folhas, flores e frutos (Oliveira; Souza, 2016; Castro, 2018) e aprender a observar a diversidade dos grupos evolutivos de plantas por meio de oficinas pedagógicas (Moreira, Feitosa; Queiroz, 2019; Silva ; Freixo, 2020).

Este último tema tem especial apelo ao uso de uma abordagem que torne explícita a importância de se reconhecer a variabilidade e a distinção entre as espécies de plantas em nosso dia a dia, uma vez que a percepção acerca da diversidade vegetal é muitas vezes limitada.

Segundo Forzza *et al.* (2012) o Brasil é detentor da flora mais rica do mundo e dados atuais do Programa “Plantas do Brasil: Resgate Histórico e Herbário Virtual para o Conhecimento e Conservação da Flora Brasileira - REFLORA” (2023) exibem um total de 44.068 espécies reconhecidas da flora brasileira sendo as Angiospermas o grupo dominante e mais diverso, com 35.892 até este momento.

Chamar a atenção para essa diversidade é de responsabilidade não apenas para pesquisadores como também de educadores de forma a tornar este conhecimento um aliado ao ensino e debate sobre classificação e conservação das espécies. Como afirma Prestes, Oliveira e Jensen (2009), o ato de classificar está embutido na perspectiva de uma aprendizagem com linguagem natural, ainda mais considerando-se a importância da experimentação e o reconhecimento do meio

como parte essencial na geração de conhecimento das disciplinas inclusas na área de ciências da natureza.

Dada a grande diversidade de plantas e o saber relacionado às mesmas, é importante considerar o conhecimento que inclua a sua classificação e a biodiversidade associada à vivência e atividades sociais cotidianas. A escolha de quais espécies são indicadas para um projeto de paisagismo, para decoração de ambientes internos, no sombreamento e arborização urbana ou a simples visita a uma floricultura ou a uma feira ao ar livre põe em evidência as cores vivas e aromas que servem para ilustrar a diversidade existente dos grupos vegetais que por muitas vezes passam despercebidos e recebem pouca atenção de nossos sentidos.

Portanto, a adoção de metodologias que estimulem a habilidade de reconhecer, diferenciar e identificar a diversidade evolutiva de plantas, associando-o ao saber botânico prévio é de grande valor tanto em ambiente formal (Moreira *et al.*, 2019; Silva; Freixo, 2020) quanto em espaços não formais de ensino (Araújo *et al.*, 2020; Junior, 2020; Silva *et al.*, 2020), podendo assim desconstruir preconceitos ainda existentes relacionados ao estudo das plantas.

Partindo do exposto acima este artigo apresenta-se como parte de uma experiência de ensino realizada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio mediante a execução de uma sequência didática. O conjunto de atividades descritas teve como objetivo principal estimular o desenvolvimento de habilidades voltadas à observação, pesquisa, classificação e reconhecimento da diversidade dos grupos evolutivos de plantas comuns no dia a dia dos alunos.

Por meio de uma sequência didática (SD) buscamos despertar o interesse pela botânica de forma a diminuir a distância entre conhecimento teórico ao prático, reconhecendo o saber prévio dos estudantes como ponto inicial à execução das atividades e o correlacionando a diversidade inerente às plantas e seus distintos grupos evolutivos comuns no ambiente escolar e fora deste.

METODOLOGIA

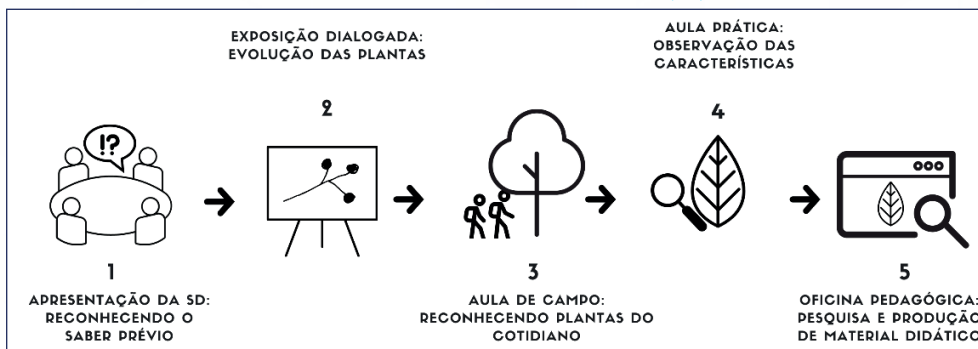
O presente estudo apresenta os resultados de um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de uma SD, desenvolvida com 33 alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Ana Lins, situada no município de São Miguel dos Campos, estado de Alagoas.

Alguns momentos durante a execução da SD exigiram a intermediação do professor bem como um esforço de cooperação entre os alunos. Para isso, foram adotadas as técnicas da observação participante e a aprendizagem colaborativa. A primeira, permite ao professor tornar-se não apenas observador como também vivenciar as experiências e visões dos estudantes durante o aprendizado, como defendido por Marconi e Lakatos (2006). A segunda, permite que os estudantes cooperem entre si e com o professor durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto (Leite *et al.*, 2005; Garcia, 2015) além de facilitar a troca de informação entre os pares, estimulando assim a aprendizagem conjunta (Torres, 2005).

ELABORAÇÃO DA SD

Para a construção da SD como instrumento didático e metodológico foram adotados os pressupostos definidos por Zabala (1998) para o ensino sobre diversidade e classificação das plantas. A SD foi construída de modo a incluir algumas das principais características usadas por Silva (2019) em seu trabalho envolvendo ensino de botânica, tais como ensino contextualizado, flexível, uso de metodologia ativa e atividade investigativa. A execução da SD ocorreu ao longo de 3 semanas, sendo reservados 60 minutos para o desenvolvimento das atividades em cada aula tendo como o eixo principal a diversidade e classificação botânica. Os conteúdos expostos foram tratados em 5 etapas, sendo estas: 1) Plantas e suas características; 2) A evolução das plantas; 3) Diferenciando briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas; 4) Reconhecendo as criptógamas e as fanerógamas; e 5) Teste final: classificando as plantas. Em conjunto, foram adotadas modalidades didáticas como aula expositiva-dialogada, aula prática, aula de campo, trabalho em grupo e oficina pedagógica (figura 1). Os objetivos relacionados a cada etapa da SD foram definidos baseando-se na taxonomia de Bloom *et al.* (1956) e descritos na tabela 1.

O início da SD contou com a aplicação de um questionário como ferramenta de coleta de informações a respeito da experiência, saberes prévios, interesse sobre plantas, suas percepções sobre formas de uso, habilidades voltadas à identificação e classificação botânica, como também de pesquisa e investigação.

Figura 1 - Etapas da sequência didática (SD).


Fonte: os autores (2023)

Tabela 1 - Descrição das atividades e objetivos da SD. Objetivos descritos conforme Bloom et al. (1956).

ETAPA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	OBJETIVOS
1	Apresentação da SD	Identificação dos saberes prévios; Elaboração de problema norteador: "planta é tudo igual?"; aplicação de questionário avaliativo prévio	Reconhecer e definir o saber prévio para a reconstrução da SD
2	Aula expositiva-dialogada	Elaboração de pergunta norteadora: "plantas mudam no tempo?" Apresentação sobre grupos de evolutivos de plantas.	Compreender conceitos envolvendo evolução das plantas; Descrever e ilustrar os grupos evolutivos
3	Aula de campo	Visita realizada ao viveiro de mudas municipal;	Reconhecer, identificar e diferenciar caracteres botânicos; Comparar a diversidade de grupos evolutivos de plantas.
4	Aula prática	Observação, coleta, montagem e identificação de indivíduos de grupos de plantas no ambiente escolar.	Compreender mecanismos de classificação biológica; Diferenciar grupos evolutivos de plantas
5	Oficina pedagógica	Pesquisa em meios virtuais das características e informações botânicas dos indivíduos coletados. Produção de placas de identificação para cada planta.	Produzir material didático; Relembrar conceitos teóricos e habilidades práticas associadas à classificação biológica.

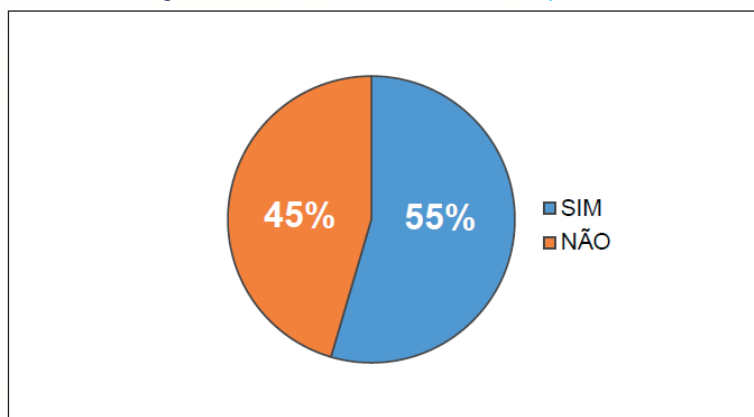
Fonte: Os autores (2023)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao serem questionados acerca dos saberes prévios e se acham importante o estudo das plantas na etapa 1, os estudantes demonstraram interesse pela temática (Figura 2). Essa observação inicial difere daquela defendida em muitas publicações tratando sobre o tema (Arrais, Souza; Masruas, 2014; Salatino; Buckeridge, 2016; Neves, Bündchen; Lisboa, 2017; Ursi *et al.*, 2018) ao apresentarem a botânica como uma disciplina de pouco interessante na visão dos alunos.

O resultado observado pode estar relacionado a fatores particulares ao grupo de alunos e elementos subjacentes às suas experiências, como a percepção positiva das plantas em suas atividades envolvendo alimentação, uso medicinal ou preferências puramente estéticas. Vale salientar que aspectos como a fisiologia (Wandersee ; Schussler, 2002) e o próprio ambiente, seja ele rural ou urbano (Salatino ; Buckeridge, 2016) podem influenciar na forma como as pessoas percebem as plantas, conseqüentemente, refletindo em seu relacionamento com estas.

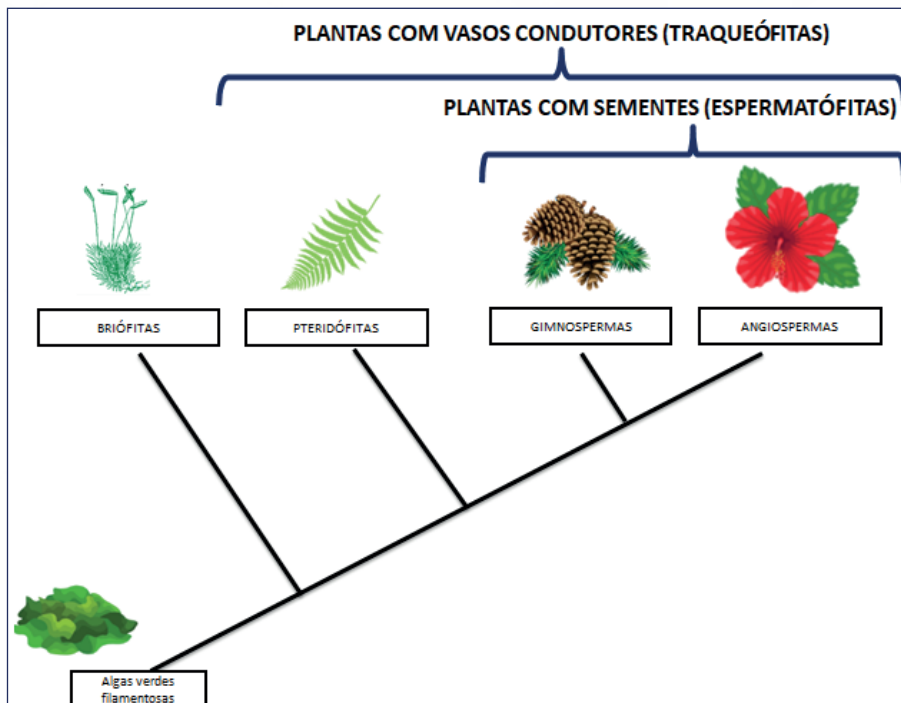
Figura 2 - Você tem interesse em estudar plantas?



Fonte: Os autores (2023)

Após a apresentação da SD, seguimos com a etapa 2: exposição dialogada sobre evolução das plantas, na qual foi lançada a questão “Plantas mudam no tempo?”. Foram explorados conceitos como biodiversidade, sistemática filogenética, filogenia, irradiação adaptativa e taxonomia associados aos principais grupos evolutivos: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas (Figura 3).

Figura 3 - Segunda etapa da SD: cladograma utilizados durante aula expositiva-dialogada sobre evolução das plantas e apresentação dos principais grupos evolutivos



Fonte: Os autores (2023)

Ênfase foi dada ao se exemplificar as características chaves no processo de evolução das plantas como o aparecimento de flores, sementes e frutos como características diagnósticas dos grupos mais atuais e mais conhecidos dos alunos.

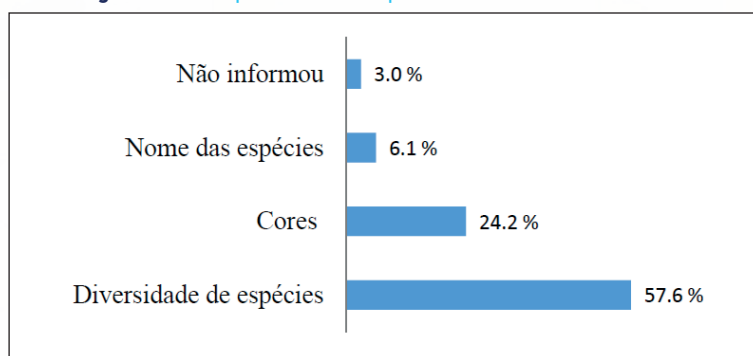
Objetivando ampliar a percepção e o reconhecimento das características dos grupos evolutivos, o terceiro momento da SD (etapa 3 - aula de campo: Identificando briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas) permitiu aos estudantes reconhecer a considerável diversidade de espécies durante a visita ao viveiro de mudas existente na cidade. Espaços não formais a exemplo do viveiro de mudas possuem valor didático reconhecido para o ensino envolvendo botânica.

Em seu trabalho enfocando a Ecologia da Restauração, Duque e Ramos (2016) utilizaram o espaço de um viveiro escolar para ensino sobre a diversidade e identificação de espécies botânicas de importância local. Por sua vez, Vargas (2007) conciliou o ensino de tópicos diversificados relacionados à ecologia, educação ambiental e identificação botânica utilizando o viveiro de mudas como espaço

extraclasse. Estes estudos concluem que como incentivo ao aprendizado e curiosidade para a identificação dos grupos de plantas é importante que a percepção dos participantes seja estimulada de forma que estes possam reconhecer em seu entorno imediato os elementos ligados à cada espécie.

Durante a visita ao viveiro de mudas a diversidade e as cores ligadas às plantas foram os elementos que mais chamaram a atenção dos alunos (Figura 4).

Figura 4 - Principais elementos percebidos no viveiro de mudas



Fonte: Os autores (2023)

Experiências de ensino envolvendo a sensibilização e percepção de plantas vêm incluindo as cores como elementos de importância para o estudo e valorização do conhecimento botânico desenvolvido pelo estudante (Guimarães, Lima; Magalhães, 2007; Ligeron; Xavier, 2018; Soares *et al.*, 2020). Outras publicações apontam ainda que o interesse pelas plantas pode estar relacionado com uma visão mais utilitarista (Bittencourt *et al.*, 2011), ou associadas com as percepções mais subjetivas de bem estar (Barreto, Sedovim ; Magalhães, 2007).

Concomitante à observação da diversidade botânica os alunos puderam conciliar o saber teórico prévio das aulas formais à experiência prática ao aplicar suas habilidades na distinção dos grupos evolutivos de plantas vistos na etapa 2 da SD. Este momento permitiu o reconhecimento dos caracteres mais perceptíveis na distinção dos grupos. O reconhecimento e a identificação foram feitas baseando-se no conhecimento acerca das plantas de uso mais comum pelos alunos. Percebeu-se o predomínio de espécies do grupo das angiospermas, para as quais foi atribuído predominante valor medicinal (tabela 2).

Tabela 2 - Identificação e classificação das espécies de plantas previamente reconhecidas.

PLANTAS RECONHECIDAS	FORMAS DE USO	CLASSIFICAÇÃO	Nº CITAÇÕES
Hortelã	Medicinal	Angiosperma	23
Babosa	Medicinal	Angiosperma	20
Capim santo	Medicinal	Angiosperma	19
Menta	Medicinal	Angiosperma	11
Boldo	Medicinal	Angiosperma	11
Erva cidreira	Medicinal	Angiosperma	7
Orégano	Alimentar	Angiosperma	6
Mastruz	Medicinal	Angiosperma	6
Onze horas	Ornamental	Angiosperma	4
Camomila	Medicinal	Angiosperma	3
Vick	Medicinal	Angiosperma	3
Açafrão	Alimentar	Angiosperma	3
Palmeira imperial	Ornamental	Angiosperma	3
Espada de São Jorge	Ornamental	Angiosperma	1
Samambaia	Ornamental	Pteridófito	1
Não citaram	-	-	10

Fonte: os autores (2023)

Como características distintivas das angiospermas foram apontadas elementos tais como flores, frutos e sementes, embora as folhas fossem citadas como elementos de principal interesse associados ao seu uso medicinal. Rezende e Cocco (2002) já haviam exposto em sua obra as relações históricas da espécie humana com os vegetais quanto ao seu uso terapêutico no tratamento de enfermidades, o que pode ser visto ainda hoje em muitas culturas sejam elas predominantemente rurais ou ainda em ambientes predominantemente urbanos.

Plantas medicinais são aquelas que possuem fins ou exercem alguma ação terapêutica em sua administração (Amoroso, 2002; Almasy Junior *et al.*, 2005) e também podem ser usadas para fins didáticos, a exemplo do ensino de botânica (Faria, Jacobucci; Oliveira, 2011; Gonsalves, Farias e Queiroz (2018). Ficou evidente para os estudantes a contribuição das angiospermas voltada ao uso medicinal e na

composição do ambiente dada em parte a sua considerável diversidade comparada aos demais grupos evolutivos em estudo (Flora do Brasil, 2023).

Autores como Krasilchik (2005), Santos, Chow e Furlan (2008), Viveiro e Diniz (2009) e Paula, Monteiro e Rodrigues (2020) reconhecem em suas discussões o efeito positivo oferecido pelo contato com o ambiente fora da sala de aula, o mesmo contribuindo para que a distância entre teoria e prática seja superada e a descoberta dos conteúdos se torne mais atrativa e interessante aos estudantes. A execução de atividades relacionadas a ambientes externos à sala de aula como a visita guiada ou de campo, quando aplicada ao estudo das plantas, representa um ganho de experiência de importante valor para a prática pedagógica.

Se por um lado os estudantes tem a chance de estimular a percepção sensorial e habilidades relacionadas ao reconhecimento da diversidade e classificação botânica, do outro oferece a chance para que o professor orientador da prática se aproxime de seus alunos e demonstre *in loco* o lado atrativo, interativo e diversificado do conteúdo. Pensando na contribuição de espaços extraclasse na aprendizagem, foi dada continuidade à atividade de classificação, agora explorando os arredores da escola.

De volta ao espaço escolar, foi dada continuidade a SD na qual os estudantes registraram características em plantas previamente enumeradas com cartões pelo professor (etapa 4: Aula prática: reconhecendo as fanerógamas e criptógamas na escola). Ao total, foram enumeradas 8 exemplares de plantas que incluíram briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas. Dividindo-se em grupos, os estudantes iniciaram a atividade tendo o auxílio de lupas para observação de características conspícuas. A prática possibilitou relacionar conhecimentos adquiridos em etapas anteriores com habilidades necessárias à classificação como observação, interpretação, representação e cooperação em grupo, características essas consideradas como indispensáveis para a efetividade no uso de metodologias ativas voltadas ao estudo de plantas (Araújo ; Silva, 2015; Moreira, Feitosa ; Queiroz, 2019; Silva, 2019).

Após a observação, anotação das características e registro de fotos, os estudantes iniciaram a pesquisa em meios digitais dos principais grupos botânicos previamente enumerados na escola, dando início a quinta e última etapa da SD que, como avaliação, incluiu a produção de um material pedagógico informativo (etapa 5 – Teste final: oficina pedagógica).


Utilizando a sala de informática como ambiente de trabalho pedagógico, seguiu-se a pesquisa acerca das características e nome dos grupos evolutivos

identificados. Os alunos lançaram mão de computadores e também de smartphones com acesso à internet para a realização de pesquisas sobre nomes científicos, vernaculares e curiosidades sobre os indivíduos observados.

Para a confirmação dos nomes envolvendo famílias, espécies e origem das plantas foram feitas consultas na página Flora do Brasil 2020b. Foi nessa etapa da SD em que os estudantes puderam conciliar habilidades de observação e investigação. Essa etapa evidenciou a importância do uso dos meios virtuais de pesquisa científica e educacional como potencial recurso no estudo das plantas. Iniciativa similar foi realizada por Silva e Freixo (2020) ao utilizarem ferramentas virtuais de classificação biológica como o ITIS - Integrated Taxonomic Information System (Shaw, 2004) e o site The Plant List (2013) em seu trabalho sobre ensino de botânica em uma escola agrícola com alunos do ensino fundamental.

Após a identificação dos respectivos grupos evolutivos, foram elaboradas pequenas placas de identificação contendo as informações a respeito das plantas reconhecidas durante a atividade. As placas foram confeccionadas usando cartolina e em seguida plastificadas para posterior fixação em cada exemplar identificado na escola (figura 5). Em cada placa foram inseridas informações como família botânica, nome popular, origem e formas de uso mais reconhecidas.

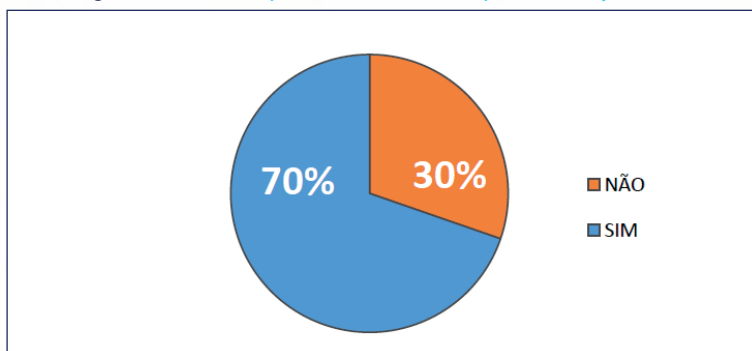
Figura 5 - Material didático produzido pelos alunos exibindo os grupos botânicos identificados na escola.

PTERIDÓFITA		GIMNOSPERMA	
Nome popular: Samambaia		Nome popular: Tuia, Tuja	
Família: Davalliaceae		Família: Cupressaceae	
Importância: Ornamental		Importância: Ornamental	
Origem Nativa		Origem América do Norte; Ásia	
ANGIOSPERMA		BRIÓFITA	
Nome popular: Papoula, rosa louca		Nome popular: Musgo, lodo	
Família: Malvaceae		Família: Não definida	
Importância: Ornamental		Importância: Ornamental	
Origem Cultivada, não endêmica		Origem Não definida	

Fonte: Os autores (2023)

Ao final da SD os estudantes foram indagados novamente a respeito do seu nível de interesse pela botânica. Houve um aumento no número de estudantes interessados pelo conteúdo em relação ao início da SD o que pode estar relacionado com uma experiência didática mais imersiva e mais próxima da realidade vivenciada pelos estudantes que participaram das atividades (figura 6).

Figura 6 - Interesse pelo tema de estudo após a execução da SD



Fonte: Os autores (2023)

Em conjunto, os resultados descritos acima indicam que para além de estimular o interesse pelo tema, habilidades podem ser desenvolvidas utilizando os elementos do próprio ambiente como recurso didático, a exemplo da prática da observação e investigação. Como discutido por Ursi *et al.* (2018) em sua pesquisa sobre ensino de botânica na educação científica, procedimentos relacionados à classificação biológica podem ser fortemente desenvolvidos usando-se as plantas em atividades práticas. Segundo os autores, habilidades como capacidade de observação, representação, análise e interpretação podem ser estimulados usando-se as plantas no ambiente. Conclui-se, portanto, que o estímulo à curiosidade associado à uma proposta de estudo dinâmica, que incentive a independência e o conhecimento prévio do aluno, podem ajudar a despertar nestes a motivação necessária para desenvolver o interesse pela botânica em seus diferentes aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre a diversidade de plantas e a sua diferenciação em grupos evolutivos distintos não está limitada apenas ao uso de termos vagos e

técnicos transmitidos em uma sala de aula estéril e pouco atrativa aos sentidos. A riqueza e diversidade de espécies botânicas podem ser evidenciadas ao aproximar seus elementos – formas, cores, cheiros – das experiências e da convivência diária daqueles que se dedicam ao seu estudo, seja por meio da pesquisa escolar ou simplesmente pela curiosidade.

A abordagem sobre classificação biológica, aspectos evolutivos e diversidade vegetal deve levar em consideração o interesse e conhecimentos prévios dos estudantes de forma a despertar a curiosidade, motivar a aproximação e favorecer o desenvolvimento de habilidades como a observação, diferenciação e identificação de elementos no ambiente imediato, como também a capacidade para resolução de problemas. Atividades que limitem a interação, a descoberta ou o contato com o objeto de estudo poderão afetar o sucesso da aprendizagem por diminuir o interesse, limitando-o apenas a simples transferência de conteúdo. Soma-se a essa questão a oportunidade de se flexibilizar o currículo escolar de forma a ultrapassar o ensino mecânico e memorístico sobre plantas, aproximando-o dos estudantes por meio de abordagens mais ativas, dinâmicas e familiares à vivência discente.

A considerável contribuição de metodologias ativas para aprendizagem, o uso de ferramentas de pesquisa como a internet e espaços de ensino não formais como hortos ou viveiros vem ganhando espaço no ensino básico como alternativas ao estudo estritamente teórico envolvendo botânica. É preciso considerar que, embora alcançar um ensino de qualidade seja objetivo de todos, o professor de ciências ou biologia é apenas uma parte de todo um sistema escolar que deve oferecer a este os meios estruturais, curriculares e pedagógicos para uma mudança significativa em sua prática de ensino. Muito se discute na literatura educacional sobre o valor das atividades práticas e metodologias ativas no estudo das plantas e seus efeitos sobre uma aprendizagem efetiva que se traduza nos reais interesses dos estudantes. Embora já sejam reconhecidos avanços nesse sentido, esforços na área continuam sendo necessários principalmente devido à resistência habitual que é encontrada no estudo da diversidade vegetal existente, em parte, nos próprios meios de ensino.

Não se trata de substituir a abordagem tradicional de ensino em sala de aula por métodos estritamente ativos em ambientes não formais, mas conciliar ambos de forma a atender as particularidades daqueles que estudam e que devido às diversas formas de se aprender hoje reconhecidas, precisam ser apresentados às formas diferenciadas de aprendizagem. Buscou-se com a abordagem aqui utilizada

a imersão em ambientes para aprendizagem que refletissem a botânica como ela deveria ser vista tanto na escola quanto além de seus muros – diversa, interessante, útil e de grande valor no cotidiano, mesmo que esta ainda passe despercebida dos olhares de muitos.

REFERÊNCIAS

ALMASSY JÚNIOR, A.A., LOPES, R.C. ARMOND, C., SILVA, F., CASALI, V.W.D. (2005). **Folhas de chá** – Plantas Medicinais na Terapêutica Humana. Viçosa: UFV.

ARAÚJO, R.N., POLETTI, R.S., LUCAS, L.B. ALVES, D.S.A. (2020). Hoje a aula é no laboratório e as atividades são na praça: projetos da universidade para a aprendizagem de botânica no ensino fundamental. **E-Mosaicos** - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), (9) 22, 220-235.

ARAÚJO, J. N., SILVA, M. F. V. (2015). Aprendizagem significativa de Botânica em ambientes naturais. **Revista Areté**, (8)15, 100-108. Recuperado de <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/150>. Acesso em: 10 mai. 2023.

ARRAIS, M.G.M., SOUZA, G.M., MASRUA, M.L.A. (2014). O ensino de botânica: investigando dificuldades na prática docente. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia**, Campinas, (7), 5409-5418. Recuperado de https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/V_Enebio/V_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

AMOROSO, M. C. M. (2002). Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio de Levenger, MT, Brasil. **Acta Botânica Brasílica**, (16) 2, 189-203.

BALAS, B., MOMSEN, J.L. (2014). Attention ‘blinks’ differently for plants and animals. **CBE—Life Sciences Education**, (13), 437–443.

BARRETO, L.H., SEDOVIM, W.M.R., MAGALHÃES, L.M.F. (2007). A idéia de estudantes de ensino fundamental sobre plantas. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, (5)1, 711-713. Recuperado de <http://www6.ufrgs.br/seerbio/ojs/index.php/rbb/article/viewFile/737/615>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BITENCOURT, I. M., MACEDO, G. E. L., SOUZA, M. L., SANTOS, M. C., SOUSA, G. P., OLIVEIRA, D. B. G. (2011). As plantas na percepção de estudantes do ensino fundamental no município de Jequié - Ba. In **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, SP. Recuperado de http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R0493-1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E. J., HILL, W.H., KRATHWHOL, D.R. (1956) Taxonomy of educational objectives: The classifications educational goals. **Hand book 1**. Cognitive Domain. Nova York: McKay.

CASTRO, A.F. (2018). **Atividades práticas de botânica aplicadas em uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31971/3/2018_AdailzaFerreiradeCastro.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

DUQUE, C.A., RAMOS, L.S. (2016). **Viveiro escolar: laboratório vivo para o estudo da ecologia da restauração**. In XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, (pp.12963-12967), Mato Grosso, MT.

FARIA, R. L., JACOBUCCI, D. F. C., OLIVEIRA, R. C. (2011). Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não formal de educação na percepção de professoras de ciências. **Ensaio**, Belo Horizonte, (13)1, 87-103, 2011.

FORZZA, R. C., BAUMGRATZ, J. F. A., BICUDO, C. E. M., CANHOS, D. A. L., JUNIOR, A. A. C., COELHO, M. A. N., COSTA, A. F., COSTA, D. P., HOPKINS, M. G., LEITMAN, P. M., LOHMANN, L. G., LUGHADHA, E. N., MAIA, L. C., MARTINELLI, G., MENEZES, M., MORIM, M. P., PEIXOTO, A. L., PIRANI, J. R., PRADO, J., LUCIANO P., QUEIROZ, S. S., SOUZA, V. C., STEHMANN, J. R., SYLVESTRE, L. S., WALTER, B. M. T., ZAPPI, D. C. (2012). New Brazilian Floristic List Highlights Conservation Challenges. **BioScience**, (62), 39-45.

FLORA DO BRASIL, 2020 em construção. (2023). **Jardim Botânico do Rio de Janeiro**. Recuperado de <http://floradobrasil.jbrj.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GARCIA, M. C. (2015). **Robótica Educacional e Aprendizagem Colaborativa No Ensino De Biologia**: Discutindo Conceitos Relacionados ao Sistema Nervoso Humano. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática, Goiânia, GO. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5301>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GONSALVES, F.N., ALEX FARIAS, A.B.S., QUEIROZ, R.T. (2018). **O estudo de plantas medicinais na melhoria da aprendizagem dos conteúdos de botânica no ensino médio**. In Anais V Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48098>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GUIMARÃES, F., LIMA, N., MAGALHÃES, J. (2007). **Conteúdos que privilegiam diferentes dimensões do ensino da Botânica**. Análise de manuais escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.º Ciclo). In Livro de Actas do IX Congresso da SPCE (pp.1397-1408). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/35003>. Acesso em: 10 mai. 2023.

JUNIOR, V.S. (2020). **Práticas sustentáveis na escola como estratégia metodológica no ensino de botânica**. In Anais VII Congresso Nacional de Educação, CONEDU, Edição Online, Realize Editora, Campina Grande, PB. Recuperado de <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69347>. Acesso em: 10 mai. 2023.

KRASILCHIK, M. (2005). **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2005.

KINOSHITA, L. S., TAMASHIRO, J.Y. (2006). **A botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos: RiMa.

LEITE, C.L.K., PASSOS, M.O.A., TORRES, P.L.; ALCÂNTARA, P.R.A. (2005). **Aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line**. In Atas do Congresso ABED, (pp.10). São Paulo, SP, Brasil.

LIGERON, S.C.S., XAVIER, M. (2018). **A importância da articulação entre conceitos teóricos e práticos no ensino de botânica para pessoas portadoras de necessidades especiais**. In Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPEX). Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

MACHADO, C.C., AMARAL, M. B. (2015). Memórias ilustradas: aproximações entre formação docente, imagens e personagens botânicos. **Alexandria**: (8) 2,7-20.

MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M. (2006). **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas.

MATOS, G. M. A., MAKNAMARA, M., MATOS, E. C. A. PRATA, A. P. (2015). Recursos didáticos para o ensino de botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana. **Holos**, (5), 213-230.

MOREIRA, L. H. L., FEITOSA, A. A. F. M. A., QUEIROZ, R. T. (2019). Estratégias pedagógicas para o ensino de Botânica na Educação Básica. **Experiências em Ensino de Ciências**, (14) 2, 368-384. Recuperado de https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID618/v14_n2_a2019.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

NASCIMENTO, B.M., DONATO, A.M., SIQUEIRA, A.E.S., BARROSO, C.B., SOUZA, A.C.T.S., LACERDA, S.M., BORIM, D.C.D.E. (2017). Propostas pedagógicas para o ensino de Botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, (6) 2, 298-315. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen16/REEC_16_2_7_ex1120.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

NEVES, A., BÜNDCHEN, M., LISBOA, C. P. (2017). Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? **Ciência; Educação. Bauru**, (25) 3, 745-762.b

OLIVEIRA, N. A.S., SOUZA, G.S. (2016). Sequência didática para o ensino de botânica usando plantas da medicina popular em turmas de 7º ano de escolas rurais de Cachoeira/BA. **Educação Ambiental em Ação**. Recuperado de <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=2363>

PAULA, V.M., MONTEIRO, M.L., RODRIGUES, T.R. (2020). Experiência de uma abordagem prática no ensino de Botânica. **Revista Sítio Novo**, (4)3, 204-213.

PIERONI, L.G. (2019). **Scientia amabilis**: um panorama do ensino de Botânica no Brasil a partir da análise de produções acadêmicas e de livros didáticos de Ciências

Naturais. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, São Paulo, SP. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190741>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PRESTES, M.E.B., OLIVEIRA, P. JENSEN, G.M. (2009). As origens da classificação de plantas de Carl von Linné no ensino de Biologia. **Filosofia e História da Biologia**. (4), 101- Recuperado de <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-v04-04-Maria-Elice-Prestes-et-al.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

REZENDE, H. A. B., COCCO, M.I.M. (2002). A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. (36)3, 282-288.

SALATINO, A., BUCKERIDGE, M. (2016). Mas de que te serve saber botânica? **Estudos avançados**, (30)87, 177-196.

SANTOS, D.Y.A.C., CHOW, F., FURLAN, C.M. (2008). Botânica no cotidiano. Ribeirão Preto: **Holos** Editora.

SHAW, C. A. (2004). ITIS (The Integrated Taxonomic Information System). Recuperado de <https://www.itis.gov/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, A.P.M., SILVA, M.F.S., ROCHA, F.M.R., ANDRADE, I.M. (2015). Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em botânica no ensino fundamental. **Holos**, (8) 68-79.

SILVA, L., SILVA, N., SANTOS, S., ARAÚJO, J. (2020). Ensino de botânica em laboratórios vivos. **Extensão Em Revista**, (5), 58-66. Recuperado de <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1862>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, J.M.N.T. (2019). **Sequencia didática para o ensino de botânica: um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem**. (Dissertação de mestrado) Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas, Brasil. Recuperado de <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6027>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SILVA, I. T., FREIXO, A. A. (2020). Ensino de botânica e classificação biológica em uma escola família agrícola: diálogo de saberes no campo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, (22) 1-24. <https://doi.org/10.1590/21172020210122>.

SOARES, L., SANTOS, C.T.R.S., SOUZA, Q.M., CRUZ, M.P.S. SCHNEIDER, A.A., CESCHINI, M.S.C., **Mandalas no ensino da botânica**: como as plantas guiam nossas vidas. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, UNIPAMPA: Salão de ensino, (11)1. Recuperado de <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/87802>. Acesso em: 10 mai. 2023.

The Plant List. Versão 1.1. (2013). Recuperado de <http://www.theplantlist.org/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

TORRE, S. (2007). **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Porto Alegre. Artmed.

TRIVIÑOS, A. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas.

URSI, S., BARBOSA, P.P., SANO, P.T., BERCHEZ, S.A.S. (2018). Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados**. (32)94,7-24.

VARGAS, E.T. (2007). **Um viveiro de mudas como ferramenta para o ensino de ecologia, botânica e educação ambiental**. (Dissertação de mestrado) Programa de pós-graduação Stricto SENSU – Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. PUC-Minas, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_VargasET_1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

VIVEIRO, A. A., DINIZ, R. E. S. (2009). **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**. Ciência em tela, (2) 1-12. Recuperado de <http://www.cienciaem-tela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

WANDERSEE, J. H., SCHUSSLER, E. E (2002). Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin**, (47), 2-9. Recuperado de <https://botany.org/bsa/psb/2001/psb47-1.pdf> Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, ArtMed.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.002

“QUAL A AULA DE HOJE?” – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR E O CURRÍCULO A PARTIR DO PENSAR RELACIONAL PROPOSTO POR BOURDIEU

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

Doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE), pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, elisa-cristina@msn.com.

RESUMO

Em instâncias e formulações diversas, o currículo age como um elemento influenciador imperativo da prática escolar, imerso em relações de poder, estabelecendo-as e perpetuando-as. O currículo organiza as práticas e os saberes, trazendo consigo valores e interesses que nem sempre são questionados, em vista disso, desnaturalizá-lo para compreender os porquês trata-se de um passo importante para escrever sua história social, como sugere Pierre Bourdieu em sua praxiologia. Para o estudioso, um objeto de investigação não é dado e acabado, ao contrário, está sempre em construção. Assim, ao pensarmos na prática escolar e, mais especificamente, no currículo que a perpassa, é imprescindível um olhar racional e relacional, ou seja, pensar sobre as variações contextuais, os agentes, os momentos históricos e sociais desse objeto, numa construção reflexiva que, fundamentalmente, estabelece relação entre ele e a realidade que o resultou. Diante disso, neste artigo, objetivamos refletir sobre o currículo e a prática escolar por meio do pensar relacional proposto pelo estudioso. Para tanto, trouxemos as ideias de *habitus*, campo, capital, violência simbólica, entre outros, relacionados à prática docente e escolar para discussão. Logo, a pesquisa estabelece-se no âmbito das pesquisas qualitativas documentais e fundamenta-se em estudos de Pierre Bourdieu e em embasados no estudioso (BOURDIEU 1983; 1988; 1989; 1998; 2008; 2009; GIOVEDI, 2014; PINTO, 2000). além de trabalhos sobre currículo (NASCIMENTO; LINO DE ARAÚJO, 2019; PARAÍSO, 2010; SILVA, 2005). Concluimos, por fim, que os pressupostos de Pierre Bourdieu podem contribuir para discussões profícuas sobre a

prática escolar e o currículo, permitindo avançar no entendimento da importância de práticas educativas críticas, verdadeiramente libertadoras e transformadoras.

Palavras-chave: Currículo, Bourdieu, Prática escolar.

1 “QUAL A AULA DE HOJE?”

Na elaboração dos materiais didáticos, na organização das turmas, na escolha dos professores, na montagem dos calendários e cronogramas, na preparação de avaliações, nesses e em outros momentos, o currículo age como um elemento influenciador imperativo da prática escolar. Em instâncias variadas e assumindo formulações também diversas, ele está imerso em relações de poder, estabelecendo-as e perpetuando-as.

O currículo organiza as práticas e os saberes, trazendo consigo valores e interesses que nem sempre são questionados, em vista disso, desnaturalizá-lo para compreender os porquês trata-se de um passo importante para escrever sua história social, como sugere Pierre Bourdieu em sua praxiologia.

Para o estudioso, um objeto de investigação não é dado e acabado, ao contrário, está sempre em construção. Assim, ao pensarmos na prática escolar e, mais especificamente, no currículo que a perpassa, é imprescindível um olhar racional e relacional, ou seja, pensar sobre as variações contextuais, os agentes, os momentos históricos e sociais desse objeto, numa construção reflexiva que, fundamentalmente, estabelece relação entre ele e a realidade que o resultou. Temos, desse modo, que ir além das aparências do “ser”, procurando sua essência.

Por isso, neste trabalho, diante da complexidade dessa ação, buscamos iniciar a construção do objeto currículo, objetivando refletir sobre ele e a prática escolar por meio do pensar relacional proposto por Bourdieu. Pretendemos, com isso, estabelecer um diálogo entre instituições, políticas públicas, agentes e contextos. Para além do entendimento do currículo com uma listagem neutra de conteúdos de uma aula, numa perspectiva unidimensional, almejamos observar as dimensões e como relacionam-se.

Para tanto, este artigo estrutura-se em partes: estas considerações iniciais; a seção 2, na qual os conceitos importantes para a compreensão da sociologia de Bourdieu são discutidos; a seção 3, na qual a prática escolar e, principalmente, o currículo são debatidos; além das considerações final e referências.

2 BOURDIEU E ALGUNS CONCEITOS-CHAVE

Pierre Bourdieu deixou como legado um olhar reflexivo para o saber construído na relação agente e sociedade (cf. BOURDIEU, 1989; PINTO, 2000). Nessa

teoria de síntese entre o estruturalismo (visão objetivista) e a fenomenologia (visão subjetivista), há o entendimento de que ambas as perspectivas trouxeram contribuições relevantes, todavia, desconsideraram pontos igualmente importantes para a compreensão dos objetos em uma investigação.

O sociólogo propôs, assim, de acordo com Bourdieu (1983a), uma relação dialética entre a exterioridade e a interioridade para ler a complexidade do mundo social, isto é, sua praxiologia, também denominada teoria da prática, compreende que é preciso um trabalho crítico de observação de mão dupla: a interioridade da exterioridade e a exterioridade da interioridade.

Podemos afirmar que essa perspectiva teórico-metodológica retira o foco exclusivo do produto para lançar luz também para o processo. No campo educacional, mais do que identificar os conteúdos que são trabalhados, é preciso investigar o que a escolha desses e não daqueles conteúdos significa, que interesses isso representa, como isso possibilita ou restringe a obtenção do capital, por exemplo.

A realidade escolar presente no mundo social, logo, é construída socio-historicamente, isso porque, conforme o pensador, envolve aspectos advindos dos agentes e da sociedade que se situam na história. Desse modo, os sujeitos escolares são resultado de uma síntese histórica de incorporação de disposições que resultam no agir de cada um. Se tomarmos o professor como exemplo, vemos que o seu planejamento didático, que resulta no agir em sala de aula, traz intrinsecamente imbricadas influências diversas (vida familiar, formação escolar, formação acadêmica, lugar de atuação, documentos oficiais, entre outras) que fazem dele, em muitos casos, como aponta Bourdieu, perpetuador de desigualdades, assim como a escola que conserva e retraduz as desigualdades presentes no mundo social.

Em outras palavras, para investigar o currículo é preciso compreender relações complexas que envolvem conceitos-chave da teoria bourdieusiana: *habitus* (mediação entre agente social e estrutura social numa relação dialética) que gera práticas que se realizam nos campos nos quais há capital em disputa.

2.1 CAMPO

Segundo Bourdieu (1983b; 1989), o mundo social estrutura-se em campos, isto é, em espaços de embate onde as práticas são realizadas e há capital específico em disputa. Nesses lugares sociais variados, como campo científico, literário, religioso, esportivo e educacional, há relações de poder, pois suas estruturas são

pautadas em desigualdades de distribuição do capital, ou seja, há aqueles agentes dominantes por possuírem o capital, logo o poder, e aqueles agentes dominados.

A escola é uma instituição que está situada no campo educacional, assim como o MEC (Ministério da Educação) e as universidades. Ela caracteriza-se como um lugar de disputa com agentes desigualmente dotados de capital específico (capital cultural), no qual há sempre um polo dominado e um polo dominante que disputam o poder: este grupo que impõe o poder e aquele grupo que o reconhece e o aceita. Essa construção dá-se por relações complexas de dominação de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou cooperação: aluno (dominado) e professor (dominante); professor (dominado) e gestão (dominante); gestão (dominado) e secretaria (dominante), sendo ainda influenciadas e modificadas por outras variáveis (ensino público ou ensino privado; nível de formação dos familiares; situação empregatícia dos professores, entre outros).

Ao considerar a realidade das escolas públicas estaduais da Paraíba, notadamente, elas são estruturadas por um corpo diretivo que tem o poder por indicação, apadrinhamento (dominação política por patrimonialismo). Grande parte dos profissionais da educação (professores, coordenadores, gestores) também é indicada por aqueles com poder maior. Assim, as relações dentro do campo estão enredadas por esse “favor” que os tornam dominados, propagadores de valores e defensores de interesses das classes dominantes. Os demais profissionais não indicados também agem conforme valores e interesses em suas relações com os demais agentes, e isso fica marcado de várias formas: na organização das salas; na disposição das cadeiras; na utilização do quadro negro ou outros recursos; no uso do livro didático; na postura corporal; na maneira de interagir; na seleção dos conteúdos; no encaminhamento das aulas, por exemplo.

Desse modo, podemos afirmar que, nos campos sociais específicos, cada sujeito faz uso de suas forças para conhecer as regras e para “jogar o jogo”. Logo, é preciso conhecer as regras que são adquiridas via *habitus* de suas classes sociais.

2.2 CAPITAL

O capital, recurso adquirido pelo pertencimento a um grupo social, pode ser econômico, cultural ou social, de acordo com Bourdieu (1988). Em cada uma desses macrotipos, há outros capitais mais específicos, por exemplo, dentro do capital cultural (cf. BOURDIEU, 2009b), aquele em jogo no campo educacional, temos o capital

linguístico, presente mais explicitamente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, vale destacar que, apesar de suas distinções, os capitais estão relacionados, podendo um propiciar a obtenção de outro: o capital econômico pode propiciar o capital cultural tão necessário na escola ao permitir a aquisição de livros.

Em aulas de literatura em que o professor lista características dos estilos de época e cita títulos de obras e nomes de autores, requer-se um capital cultural possuído por poucos que se destacam por dispor daquele conhecimento prévio, excluindo os que não dispõem. Essa prática ainda bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, revela, assim, uma necessidade ainda latente de construir uma disparidade entre aquele agente detentor de um conhecimento dominante e aquele agente dominado sem esse capital cultural literário que, se vendo como não conhecedor daqueles títulos e autores, julgasse inferior. Isso deixa entrever como o valor de cada capital depende das características específicas de cada campo e do estado específico do campo num dado momento em que aquele capital específico é produzido e negociado.

A escola retraduz, desse modo, as desigualdades da sociedade através de um modelo de reprodução (o aluno não lê, o professor não lê com os alunos com a justificativa de que os alunos não leem, o aluno continua sem o capital cultural advindo da cultura literária), quando deveria ser promotora da construção de *habitus* de leitura, conforme nosso exemplo.

2.3 HABITUS

Outro conceito importante trazido por Bourdieu é a noção de *habitus*, que relaciona campo e capital. Ele pode ser definido como estruturas estruturantes e estruturadoras das práticas, ou seja, estruturas interiorizadas que compõem um sistema subjetivo, mas não individual, de concepção e de ação que são comuns aos membros de uma mesma classe (cf. BOURDIEU, 1989; 2009a).

Isso implica que, situados num campo de forças, em contextos, temos estruturas já estruturadas que assimilamos e que regem nossas ações, mediando o agente e a sociedade. Por exemplo, o professor incorpora (em sua mente e em seu corpo) essas estruturas e seu pensar e a sua ação passam a ser regidos por esses fenômenos. Em outras palavras, durante toda a sua vida familiar, escolar e profissional, por meio de suas interações com outros agente e a sociedade, esse agente

vai interiorizando o que é “ser professor” e, conseqüentemente, ele exterioriza essa inculcação.

Ao agir conforme um *habitus* professoral, ele está embasado, mesmo que inconscientemente, em elementos estruturais que impactam o seu planejamento, fazendo-o, por exemplo, privilegiar o trabalho gramatical em oposição ao trabalho com a leitura. Nessa relação complexa, temos a BNCC e os PCN que, como partes da estrutura a partir da qual o agente vai agir, preconizam um trabalho com a leitura, mas são parcialmente desconsiderados pelo agente. Isso significa que, apesar de haver esses currículos prescritivos oficiais, o que fala mais alto, durante a construção do currículo realizado pelo professor e sua prática em sua sala de aula, são aqueles conjuntos de comportamentos já introjetados sobre o que deve ser conteúdo em aula de Língua Portuguesa.

Ademais, o *habitus* professoral, não raramente, está ligado à repetição de rotinas e práticas, consolidando um currículo oculto não reflexivo. Isso se deve a aspectos complexos, sendo um deles a falta de tempo para o planejamento devido à sobrecarga de trabalho. Há, por isso, uma tendência a utilização de atividades e programas prontos que resolvem a situação momentaneamente, mas que efetivados por anos e anos.

Em outras palavras, para que haja uma mudança curricular efetiva em sala de aula, é preciso que novos *habitus* professorais sejam construídos e incorporados para orientar um novo agir no campo educacional. Vale destacar que o *habitus*, seja qual for, é socialmente construído, no entanto, é tão agregado ao indivíduo que aparenta ser natural, dificultando a mudança.

Essa dificuldade de mudança é tão presente que está marcada também nos demais agentes envolvidos, como os alunos. Eles já interiorizaram disposições duráveis sobre o que é uma aula e seguem essa orientação para agir no mundo social, isto é, agir no campo educacional, agir na escola. Destarte, é comum falas como “vai ter aula ou vai ser leitura?” e “vai ter aula ou vamos ver um filme?”, pois os alunos (e não só eles) acreditam que aula é o professor copiar no quadro e eles copiarem no caderno.

Portanto, o *habitus*, enquanto grade de leitura pela qual o agente lê o mundo e age, media a ação e a estrutura, a objetividade e a subjetividade, numa relação dialética em que o agente influencia a sociedade e a sociedade influencia o agente.

3 BOURDIEU, A PRÁTICA ESCOLAR E O CURRÍCULO

Pierre Bourdieu defende a tese de que a escola é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 1998, p. 41). O autor, assim, critica o sistema escolar que, apesar de se denominar “escola libertadora” e igualitária, conserva e reproduz desigualdades.

No alicerce dessa conservação, há mecanismos de eliminação que agem durante toda a escolarização, fazendo uma seleção (direta e/ou indireta) dos sujeitos com rigor desigual, se compararmos as diferentes classes sociais, o que resulta na eliminação contínua dos alunos desfavorecidos. Esses mecanismos objetivos podem ser agrupados em: relações externas (informações sobre o sistema de ensino, perspectivas profissionais, recomendações e relações) e, principalmente, relações internas (capital cultural e *ethos*).

O capital cultural e o *ethos* são relações internas, pois apesar de serem objetivos camuflam-se de subjetivos. Eles compõem o que o sociólogo chama de herança cultural das classes sociais e são responsáveis pela diferença inicial dos alunos diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito. O primeiro, o capital cultural, é a incorporação pela prática de *habitus* considerados relevantes para a escola. Já o segundo, o *ethos*, corresponde ao “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (op.cit., p. 42).

Esses aspectos, dessa forma, colaboram para a manutenção da estrutura desigual existente, principalmente, por sua “invisibilidade”: a incorporação tanto do capital cultural quanto do *ethos* dá-se ainda no convívio familiar e não através de um ensino oficial, sendo uma herança invisível transmitida por cada família aos filhos no dia a dia, e, por isso, erroneamente percebida como dom natural.

Tomemos dois alunos fictícios como exemplificações para observarmos essa questão: aluno “A” e aluno “B”:

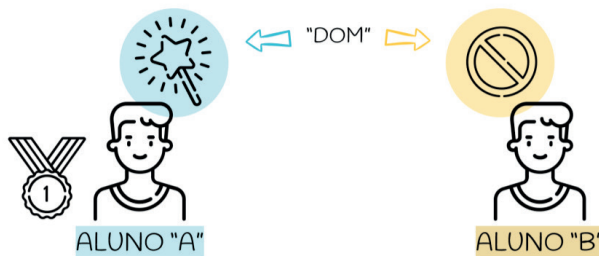
Figura 1: Êxito escolar - Aluno "A" (com maior êxito) e aluno "B" (com menor êxito)



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

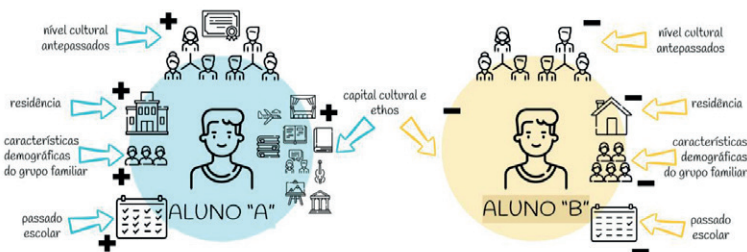
De acordo com uma visão propagada tradicionalmente no sistema de ensino acerca do êxito escolar, o aluno "A" teria maior êxito em comparação ao aluno "B", pois possui um dom natural, subjetivo, individual que lhe permite acompanhar as aulas de literatura (mesmo aquela embasada em listas de características, títulos de obras e nomes de autores) e de gramática (mesmo aquela solidificada em regras da língua culta pouco usual), ou seja, que trazem um currículo que, desconsiderando as diferenças, aborda o ensino de uma Língua Portuguesa erudita, excludente, distante de parte da população.

Figura 2: Êxito escolar enquanto dom natural



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Em forte oposição a essa ideia de dom, representada na figura 2, Pierre Bourdieu, considerando suas reflexões sobre campo, capital e *habitus*, teoriza que o êxito escolar não é questão de "dom", ao contrário, está relacionado diretamente a aspectos objetivos, conforme a imagem a seguir:

Figura 3: Êxito escolar segundo Bourdieu


Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Ao compararmos as figuras 2 e 3, percebemos como a perspectiva de dom é simplista na tentativa de explicar resultados diferentes no processo educacional. Já a perspectiva relacional de Bourdieu apresenta fatores específicos: nível cultural dos antepassados (o grau de instrução dos membros da família, primeira e segunda geração); lugar de residência; características demográficas do grupo familiar (principalmente a quantidade de membros); características do passado escolar (a trajetória escolar); capital cultura e ethos.

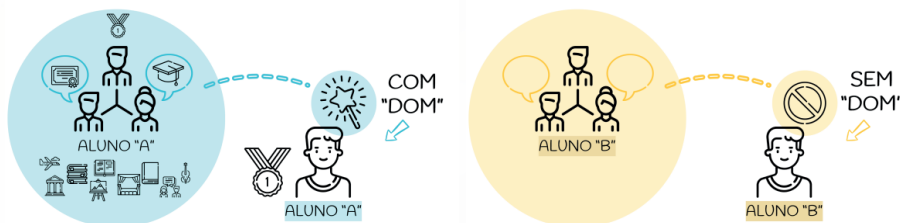
Cada um desses fatores indica o nível cultural da família, em consequência, somam ou subtraem vantagens e desvantagens culturais para os filhos que recebem essa herança cultural. Vale destacar que essa herança não é herdada como a herança econômica, após a morte do familiar, ela é repassada pelo convívio, pela prática diária.

Dessa forma, cada aluno tem, propiciando seu êxito ou não êxito escolar, mecanismos objetivos que são cumulativos, como podemos observar representados pelos sinais de “+” e “-” na figura. Quanto mais vantagens acumuladas, maior êxito e, quanto menos vantagens, menor êxito, tanto em comparação às classes sociais quanto internamente a cada classe, criando graus de êxito. Em resumo, não é uma questão subjetiva como o “dom” que determina o êxito, são mecanismos objetivos que se somam e propiciam êxito para o aluno “A” e dificuldades para o aluno “B”.

Como destaca Bourdieu, há um conjunto de variáveis que permitem explicar os diferentes graus de êxito escolar sem apelar para desigualdades inatas e possibilitam calcular as esperanças de vida escolar: mais ou menos esperanças conforme o acúmulo de vantagens.

Os alunos “A” e “B” já entram no jogo em posições distintas, enquanto o primeiro traz uma bagagem interiorizada mais rentável para a vida escolar (facilidade verbal; cultura livre adquirida nas experiências extraescolares; informações sobre o mundo escolar/acadêmico; hábitos utilizáveis nas tarefas escolares e saberes), o segundo não as traz, ou carrega conhecimentos e práticas que são ignoradas ou até mal vistas dentro do campo educacional. Essa desigualdade de informações, como reflete Bourdieu, cria disparidades e uma “ilusão do dom”: o aluno “A” tem uma cultura de elite próxima a cultura escolar, em contraposição, o aluno “B” vem de um universo concreto que o distancia dessa cultura, como podemos observar na figura 4.

Figura 4: Ilusão do “dom”



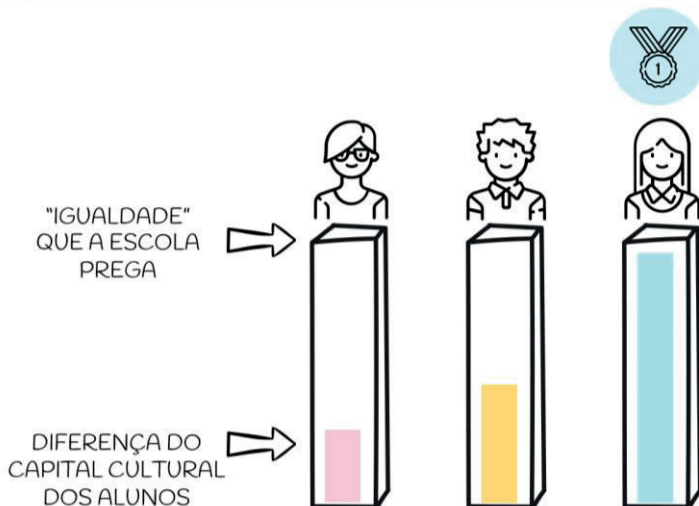
Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Nessa relação de conservação de poder que cria dominantes e dominados, é relevante destacar, dentro da herança cultural, a língua. Ela também é passada de maneira espontânea, sem esforço, nas classes mais altas, equiparando a língua escolar à língua materna falada no meio familiar. Em vista disso, esses alunos pouco têm dificuldades com um currículo que parte de uma língua formal como pré-requisito. Isso contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, não resultando de uma aprendizagem.

Ao perceber que aquela cultura exigida pelos professores nas escola não lhe pertence, muitos alunos, como o aluno “B”, desmotivam-se e desistem, enquanto outros que continuam no processo acabam passando por superseleção, isto é, quanto maior dificuldade mais aquele aluno precisa mostrar êxito para convencer que é capaz de continuar os estudos. Além disso, nessas famílias mais populares, é preciso muitos casos de sucesso pelo estudo e conselhos do professor ou de

outra pessoa para que pais e filhos pensem no prosseguimento dos estudos, visto que não pode existir esperança de ascensão através da escola se as chances objetivas forem mínimas. É, logo, uma relação impiedosa que cobra muito de quem tem pouco, expressando o sistema de valores das classes sociais que mascara diferenças de “igualdade”.

Figura 5: diferença X igualdade



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

O sistema escolar, dessarte, acaba por transformar oportunidades objetivas em (des)esperanças subjetivas, ao desconsiderar as diferenças (de capital cultural, de *ethos*, de *habitus*, de conhecimento sobre as regras do jogo no campo educacional) entre os alunos e propagar uma escola da igualdade, conforme figura 5. A igualdade, por conseguinte, legitima e intensifica desigualdades culturais e sociais ao desconsiderá-las, como discute Bourdieu:

para que sejam 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.53).

O currículo, como é possível observar, é um elemento-chave na construção de práticas que fazem os agentes interiorizarem o destino objetivamente determinado. Ao determinar conteúdos, num currículo prescrito; ao considerar os aprendizados além da listagem dos conteúdos, num currículo oculto; ao o que é efetivamente realizado em sala de aula pelo professor, num currículo em ação; ele pode se basear na “pedagogia para o despertar” ou na “pedagogia racional e universal”, segundo o sociólogo.

A “pedagogia para o despertar” está na tradição pedagógica e “visa despertar os dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres” (op.cit., p.53). Por sua vez, a “pedagogia racional e universal” não considera como dom a herança cultural recebida por alguns, por isso, começa do zero. Para o estudioso, essa deveria ser a pedagogia para uma escola verdadeiramente libertadora, pois ela “se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (op.cit., p.53).

Alicerçar o currículo em uma dessas pedagogias, possibilita perpetuar ou não desigualdades. O professor, por exemplo, ao partir do princípio de que ele e os alunos compartilham a mesma linguagem, cultura e valores, está partindo da ideia de que alguns têm o dom necessário para prosseguir e outros não. Essa compreensão busca despertar o dom daqueles que o tem, por esse motivo, em seu planejamento, o docente foca naqueles pertencentes às classes detentoras do capital linguístico e cultural privilegiados, ou seja, aqueles com capital cultural e com capacidade de ampliá-lo, gerando inevitavelmente uma crise educacional. Dentre as problemáticas desse currículo, uma que se destaca nas salas de aula é a atitude negativa dos alunos, como desordem, mal comportamento, falta de motivação e foco. Se eles não são incluídos verdadeiramente no processo de aprendizagem, acabam muitas vezes sabotando-o.

3.1 CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Na literatura, não há um consenso sobre currículo devido a sua complexidade, sendo definido diferentemente conforme a vertente teórica assumida. Considerando os estudos das teorias pós-críticas, o currículo é um dos centros do processo educativo, por sua propriedade de ser “o nexó íntimo e estreito entre

educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade” (SILVA, 2005, p.126). Esse território de multiplicidades, de saberes e encontros variados, de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (cf. PARAÍSO, 2010), carrega, assim, representações, crenças, valores e discursos que influenciam as transformações de natureza teórica (o conteúdo) e metodológica (o ensinar) dos objetos de ensino.

Se o currículo é um dos centros do processo educativo, devemos considerá-lo como um dos constituintes da prática docente e escolar. O professor, logo, é fundamental no processo de (re)construção do currículo no dia a dia por ser protagonista nos processos de transposição e recontextualização didática que compõem o currículo ensinado (cf. NASCIMENTO; LINO DE ARAÚJO, 2019), sofrendo influências e exigências de várias dimensões, como já discutido.

Em outras palavras, as pesquisas sobre currículo já vêm apontando a necessidade de olhá-lo desvelado de uma ilusória neutralidade, já que ele perpassa toda a prática educacional e é perpassado por diversos interesses e ideologias de classes sociais, principalmente, da classe dominante que busca introjetar seu código cultural.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), a escola exclui, pois os alunos dominados não possuem a cultura dominante requerida, enquanto que os alunos das classes dominantes têm essa cultura no seu cotidiano. Há, assim, uma violência simbólica que se apresenta de forma velada no currículo ao não se relacionar com a realidade de todos os alunos; ao abordar conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, distantes das necessidades dos estudantes; ao utilizar métodos didáticos passivos e avaliações como instrumento de controle, ou seja, construindo um domínio implícito de uma classe perante outra.

Seria necessário, para os autores, dessa forma, que os currículos se pautassem na pedagogia racional, como já apontamos, que reproduzissem na escola, para aqueles das classes dominadas, as condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família, desenvolvendo uma prática democrática de respeito às diferenças.

Ir contra a violência simbólica deveria ser uma das bases do planejamento e execução curricular, já que ela prejudica as práticas desenvolvidas pelos estudantes ao impor uma definição de educação sobre os dominados (cf. BOURDIEU; PASSERON, 2008). Entretanto, a sua presença é propagada com o intuito de hierarquizar “a cultura como meio para que os sujeitos se adaptem à hierarquização

social” (GIOVEDI, 2014, p. 40). Essa hierarquização que gera e é gerada pela violência simbólica está enraizada no campo educacional de maneira naturalizada fazendo com que, muitas vezes, os agentes não a percebam e a incorporem.

A escola promove violência simbólica ao negar a bagagem dos alunos advindos de classes populares e legitimar apenas o capital cultural e o *ethos* daqueles de famílias que propiciam herança cultura considerada culta. O currículo, assim, é objetivamente uma manifestação da violência simbólica quando impõe essa cultura dominante.

Quanto ao capital linguístico, notadamente, as relações de dominação e imposição que dão-se pelo capital cultural também aplicam-se, visto que as variações linguísticas presentes na sociedade são entrecortadas por questões de classe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qual a aula de hoje?”. Esse questionamento feito diariamente por alunos aos professores e pelos próprios professores a si mesmo em seus planejamentos, apesar de aparentar simplicidade, carrega diversas implicações complexas. Não há neutralidade no sistema educacional, há um campo em que capital específico está em disputa por agentes com *habitus* diferentes. Destarte, refletir sobre a prática escolar e o currículo por meio do pensar relacional proposto por Bourdieu é fundamental para compreender essa complexidade.

O sistema educacional vem demonstrando basear-se, conforme reflete o sociólogo, numa cultura curricular dos dominantes dissimulada. Ou seja, a escolha do currículo não é imparcial já que privilegia a cultura erudita, dominante e seus conteúdos não são neutros, porque não pertencem a todas as classes sociais.

Nessa conjuntura, o não êxito é visto erroneamente, pela tradição escolar, como falta de dom, de talento, de competência natural para os estudos. Perspectiva essa é criticada por Bourdieu que, como uma de suas grandes colaborações, desmascara o sistema escolar que se diz igualitário. Para o autor, a escola perpetua desigualdades, cumprindo a função de reprodução das estruturas sociais, isto é, escola seria o meio pelo qual o agente assimila e reproduz a sociedade de dominantes e dominados.

Com isso, a escola seria uma perpetuadora da violência simbólica contra aqueles de classes populares, manipulando e incorporando ideologias por meio do currículo e das práticas.

Bourdieu, apesar das discordâncias, não exclui a escola, mas enfatiza a necessidade de mudanças devido a sua natureza reprodutiva. Para o sociólogo, quanto ao currículo, mesmo que indiretamente, percebemos ser importantes modificações no acesso aos saberes valorizados, na apresentação dos conteúdos e na formulação de avaliações, por exemplo. Não se trata apenas de incluir culturas populares, até porque para o estudioso essas não comporiam o capital cultural legitimado, é preciso que esse capital cultural reconhecido seja levado para todas as classes sociais. Em vista disso, podemos refletir como a seleção de disciplinas escolares e de seus conteúdos é uma forma de dominação de uma classe sobre a outra. A cultura escolar é uma cultura de classe e não uma cultura neutra, por consequência, seriam cruciais mudanças profundas no campo educacional e também na sociedade para que outras culturas fossem incluídas e valorizadas nas instituições. Em outros termos, agentes e estruturas atuam um sobre o outro, de maneira dialética, para promover essas mudanças.

Concluimos, por fim, que os pressupostos de Pierre Bourdieu podem contribuir para discussões profícuas sobre a prática escolar e o currículo, permitindo avançar no entendimento da importância de práticas educativas críticas, verdadeiramente libertadoras e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 65 a 81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CTANI, Alfredo Mendes. Orgs. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 40 – 64.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, Habitus e práticas. In: **Senso prático**. Petrópolis: vozes, 2009a

BOURDIEU, Pierre. O capital simbólico. In: **Senso prático**. Petrópolis: vozes, 2009b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIOVEDI, V. M. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 45. jul./dez, 2014, p. 33-47.

NASCIMENTO, A. N. do; LINO DE ARAÚJO, D. Transposição Didática Sobre O Ensino De Produção Textual Na Bncc. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 380–396, 2019.

DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 140. Maio/ago, 2010. p. 587 a 604.

PINTO, Louis. Um legado intelectual. In: **Pierre Bourdieu e a Teoria do Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. 17-36

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.003](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.003)

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) COMO METODOLOGIA DE ABORDAGEM INVESTIGATIVA

RENATA NERY RIBEIRO

Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Bahia, pra.renatanery@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo principal investigar como a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser utilizada como recurso metodológico para aulas com abordagens investigativas. Sua origem se deu a partir da seguinte questão norteadora: Como a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser utilizada em aulas com uma abordagem investigativa? Para isso, foi realizada uma pesquisa, tipo estado da arte, para a análise de trabalhos realizados, em um determinado tempo, que utilizaram a Aprendizagem Baseada em Problemas durante as suas pesquisas. Este trabalho aborda uma discussão teórica sobre: o contexto histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas, a sua fundamentação teórica, as ideias de John Dewey e seu percurso de vida, a comparação entre a educação clássica e a educação segundo a proposta de Dewey, as características da Aprendizagem Baseada em Problemas, a diferença entre a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas, a importância do trabalho em grupo da ABP, a importância do tutor/professor, o processo da aprendizagem individual do aluno e o seu processo avaliativo durante as aulas. A pesquisa realizada tem como objetivo específico, ampliar as informações sobre o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas numa perspectiva que possa ser compreendida melhor e que atenda todos os níveis de ensino. Por isso, a importância de uma discussão teórica sobre este tema e a compreensão do seu desenvolvimento como recurso didático para aulas com abordagem investigativa.

Palavras-chave: ABP, discussão teórica, abordagem investigativa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Toda pessoa passa por um processo natural de “resolver problemas”. Essa resolução traz à nossa vida experiência e amadurecimento, independente da área. E quando se trata em contextualizar na sala de aula com uma aprendizagem desenvolvida por meio de problemas, o educador possibilita ao aluno a oportunidade de buscar informações sobre o que está sendo discutido, levando-o a desenvolver habilidades necessárias para uma maior compreensão de conteúdo e resolução do problema.

No decorrer dos anos, muitos termos foram usados para nomear a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a saber: aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta. Entretanto, a sua forma de atuar permanece a mesma: os alunos identificam o problema e criam soluções através de investigação (BENDER, 2014, p. 16).

A ABP aborda, em sua essência, um aprendizado construído a partir da solução de problemas, levando o aluno a tornar-se responsável pela construção do seu conhecimento, além de despertá-lo para um raciocínio mais acentuado em se tratando de criar hipóteses para determinadas situações.

CONTEXTO HISTÓRICO

Autores como Santos (2010) e Campos (2012) nos ajudaram a formar um pequeno percurso histórico sobre a ABP, conforme nos mostra o Quadro 01. A necessidade de elaborarmos esse percurso é para que tenhamos um conhecimento maior sobre o desenvolvimento dessa metodologia tanto nos outros países quanto no Brasil. Estudar o contexto histórico da ABP nos faz compreender um pouco mais sobre essa metodologia e o seu processo de aplicação.

Quadro 01 - Trajetória histórica da ABP

1950	Reforma Curricular da Escola de Medicina da Universidade de Case Western Reserve
Final da Década de 60	Surgimento da ABP no Canadá, Holanda e Austrália
Início da Década de 70	
1974	Universidade de Aalborg (Dinamarca)

Década de 80	Mudança no cenário mundial
1984	Escola de Medicina de Harvard
Década de 90	Surgimento da ABP no Brasil

Conforme Santos (2010 *apud* CYRINO, 2004), o modelo de ensino da ABP foi inspirado pelo programa da reforma curricular da Escola de Medicina da Universidade de Case Western Reserve, em 1950, que conseguiu agrupar um conjunto de métodos e estratégias em um laboratório multidisciplinar.

Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-based Learning/PBL*) surgiu a partir dos anos 60 na Universidade McMaster, no Canadá. Foi através das iniciativas de instituições como a Universidade de Maastricht, na Holanda, e de Newcastle, na Austrália, que a ABP se espalhou por diversas escolas em vários países. Nas últimas décadas, ela se firmou no campo do Ensino Superior na área de saúde, contudo, ultimamente essa metodologia vem sendo aplicada não somente na área de saúde, mas em diversas áreas e em outros níveis de ensino (MAMEDE, 2001, p. 27).

Em 1974, a Universidade de Aalborg, na Dinamarca, começou a utilizar a proposta da ABP em sua grade curricular no curso de engenharia, sendo uma das primeiras a realizar a implementação nessa área. Na década de 80, o cenário mundial sofreu modificações, as quais influenciaram no cenário educacional. Como o mercado de trabalho visava a formação de profissionais, a educação passou de ser vista como meio de obtenção de títulos e passou a se tornar contínua, onde o ser em formação também se responsabilizava pelo seu processo de aprendizagem. Em 1984, a Escola de Medicina de Harvard passou a utilizar a ABP como estratégia única de proposta de ensino, em vista que, de antemão, ela já havia feito tentativas e processos de avaliação do uso da ABP, percebendo assim a sua eficácia e, por conseguinte, implantando-a na grade curricular.

No Brasil, em 1997 e 1998, a Faculdade de Medicina de Marília e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, respectivamente, foram as pioneiras no país a utilizarem a ABP em sua grade curricular. Contudo, a sua aplicação ainda é um pouco restrita. Além das universidades citadas anteriormente, a Escola de Saúde Pública do Ceará também adotou essa metodologia. Como a tendência é que mais universidades se insiram nesse contexto, existe a perspectiva que esse modelo de ensino venha se fazer presente daqui a algum tempo em muitas universidades (MAMEDE, 2001).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Quando se trata de uma visão construtivista, o professor não pode, em hipótese alguma, ignorar o conhecimento prévio do aluno, visto que esse conhecimento será aprimorado na medida em que este aluno for desenvolvendo atividades que venham a contribuir para o seu aprendizado. Segundo Perrenoud (2000), a escola não é a única responsável pelo conhecimento construído pelo aluno, pois ele não é um ser sem informação; ao contrário disso, deve-se levar em consideração todo conhecimento que esse aluno traz, pois através dele a escola se coloca à frente das concepções desses alunos, ajudando-os assim a aperfeiçoar esse conhecimento.

É fundamentada nesta visão construtivista que a ABP está alicerçada, sendo que os seus idealizadores são o filósofo John Dewey e o psicólogo Jerome Bruner (MAMEDE, 2001, p. 47). Contudo, é precisamente em John Dewey que a ABP baseia os seus fundamentos.

A RELAÇÃO ENTRE AS IDEIAS PROPOSTAS POR DEWEY E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Cunha (2011), em sua análise sobre as concepções deweyana, aborda que o filósofo acredita que o elemento fundamental da educação é o conceito de experiência do aluno, pois através deste o aluno aprende de uma maneira mais inteligente. Esse aluno precisa ser inserido numa situação que venha despertá-lo a pensar em uma solução prática, cujo esforço para solucionar essa situação lhe acrescentará conhecimento.

Quando uma aula é ministrada, em hipótese alguma poderão ser descartadas as ideias iniciais que o aluno possui a respeito daquele assunto. O aluno, numa aula de Ciências, por exemplo, deve aprender que a função dele é “fazer algo”, não apenas “receber algo”. De acordo com Dewey (1959a, p. 168-169):

Se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e, não, meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser menos acadêmica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola – as espécies de ocupação que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade.

Desse modo, Dewey acredita na possibilidade de que o aluno deve ser deparado em frente a um problema, nesse momento o professor observará a experiência que o educando possui e ficará atento ao conhecimento prévio que ele traz. Entretanto, quando se trata de formular problemas, é necessária atenção em seu contexto para que venham a ser “verdadeiros problemas”, não “problemas simuladores ou ridículos”. Um problema é verdadeiro quando excita e emprega a observação de relações entre as coisas que acontecem no mundo real do aluno para que ele possa estar participando da construção da resposta através da sua experiência com o assunto (DEWEY, 1959^a, p. 71-72).

A proposta elaborada por Dewey aborda a questão da atenção que se deve dar à experiência do aluno e como devemos inserir esse aluno em uma situação problemática, fazendo com que o seu desenvolvimento cognitivo e novas habilidades sejam despertadas. Isso nos leva a refletir sobre um ensino de Ciências diferenciado, onde o aluno possa ser mais estimulado a propor respostas para um determinado problema, caracterizando assim um ensino de Ciências por investigação.

Em se tratando de um ensino de Ciências por investigação, Carvalho (*et al.*, 2006, p. 21) pontua que:

Essa investigação, porém, deve ser fundamentada, ou seja, é importante que uma atividade de investigação faça sentido para o aluno, de modo que ele saiba o porquê de estar investigando o fenômeno que a ele é apresentado. Para isso, é fundamental nesse tipo de atividade que o professor apresente um problema sobre o que está sendo estudado. A colocação de uma questão ou problema aberto como ponto de partida é ainda um aspecto fundamental para a criação de um novo conhecimento.

Percebemos que os dois autores compartilham da mesma visão: a necessidade de um problema bem elaborado e fundamentado em sala de aula. O problema só terá validade se for bem aceito pelo aluno, fazendo-o se sentir provocado, levando-o a refletir, buscar hipóteses e participar das atividades intensamente. E, para tal realização, são várias as propostas de atividades com caráter investigativo em sala de aula, tais como: práticas experimentais, no campo ou laboratório, pesquisa, filmes, entre outros.

Atualmente, o ensino de Ciências possui tendências pedagógicas mais inovadoras que marcam a necessidade de valorizar a experiência dos alunos como peça fundamental para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Podendo assim, também, trabalhar a interdisciplinaridade, fazendo uma ligação entre as

experiências dos alunos com os temas transversais trabalhados durante as aulas (BRASIL, PCNs, 1998).

Segundo Mamede (2001), através das ideias de Dewey, o pensamento educacional toma outro contexto, sendo que deixa de lado a concepção de que a mente do aluno é vazia e necessita ser preenchida de informação, e o professor visto como o seu principal transmissor; outrossim, que o conhecimento acumulado pelo aluno no decorrer de sua vida não é importante para aquilo que ele irá aprender em sala de aula e tudo o que for novo para ser aprendido não tem conexão com o que já aprendeu.

Assim sendo, a teoria de Dewey traz significação aos conhecimentos prévios que os alunos possuem, somando com tudo o que eles vão aprender em sala de aula. Ele acredita que não há necessidade da existência de uma motivação externa para que haja aprendizagem, mas que essa motivação já se encontra intrínseca com o aluno. Por isso, para ele, era necessária uma mudança no sistema clássico de educação, estabelecendo novas diretrizes e propondo uma educação centrada nas experiências dos alunos.

Em sua teoria, Dewey acredita que a construção da educação é baseada em um processo contínuo de “reorganização e reconstrução de experiência” (SOUZA, 2011, p. 39), onde busca encontrar significados para os problemas enfrentados devido à inconstância do mundo. Com isso, a aprendizagem de forma mais significativa se origina dos problemas que envolvem dúvidas e excitações. Sendo que ele próprio relata o seu objetivo, o que caracteriza a essência da Aprendizagem Baseada em Problemas: “(...) o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (DEWEY 1959b, p. 108).

A Aprendizagem Baseada em Problemas está fundamentada teoricamente nas proposições de Dewey, que considera a necessidade de levar o aluno a solucionar os problemas propostos, levando-o a assumir um compromisso maior com o seu processo formativo. Com isso, a proposta de Dewey iria contra a proposta do ensino educacional utilizado, como nos mostra o Quadro 02.

Quadro 02 – Comparação entre a Educação Clássica e a Proposta de Dewey

Educação Clássica	Educação segundo a proposta de Dewey
-------------------	--------------------------------------

Conhecimento	Era tido como uma verdade absoluta transmitida pelo professor, onde não se importava com o que os alunos sabiam, mas sim com o que o professor transmitia.	Era vista como um processo de constante construção, reformulação e reconstrução. As experiências dos alunos eram contadas como parte desse processo.
Papel do Professor	Transmissor de Conhecimento	Mediador de Conhecimento
Papel do Aluno	Visto como uma "tábua vazia". Um ser passivo e vazio que necessitava <i>receber</i> informação.	Visto como responsável pela construção do seu conhecimento. Um ser ativo que necessitava <i>buscar</i> conhecimento.
Relação Professor-Aluno	Autoritarismo do professor fazendo despertar o medo nos alunos.	Igualdade. Ambos responsáveis pela construção de conhecimento.
Formas de Aprendizagem	Memorística.	Discursiva, demonstrando um processo dinâmico.

Fonte: Comparação elaborada pela pesquisadora.

Em vista disso, fica esclarecido que Dewey não acredita que todas as experiências do aluno possam ser relevantes no seu processo formativo. Para ele, se há um crescimento educativo, então sua experiência é educativa, mas se não há, a sua experiência não necessita ser analisada (DEWEY, 1971). Com isso, entendemos que, segundo Dewey, a aprendizagem é resultado de experiências.

CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Vários autores contribuíram de forma significativa atribuindo características para a ABP, tais como Berbel (1998) e Mamede (2001). As ideias desses autores nos ajudarão a compreender como funciona a ABP, contudo, a nossa caracterização da ABP se encontrará mais restrita às ideias de Bender (2014).

Ao fazermos uma interlocução da compreensão da ABP sob o ponto de vista desses autores, ampliamos nossa visão e entendimento sobre o processo educativo da ABP. Segundo Berbel (1998 *apud* SAKAI e LIMA, pag. 7, 1996), a Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser compreendida como:

O PBL é o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina, cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos. Embora não

constitua a única prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

Nesse caso, a ABP teria o papel de fornecer aos alunos habilidades que viessem a ser desenvolvidas na medida em que eles viessem a aprender a solucionar problemas, onde, nesse caso, se aplicaria a solução de problemas clínicos. Entretanto, novas concepções sobre a ABP foram desenvolvidas, sendo que esta metodologia poderia ser trabalhada de forma que os conteúdos não fossem dados de maneira isolada, mas sim contextualizada.

De acordo com Bender (2014, p. 15), “a ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem e, em muitos casos, irão contribuir para a comunidade”. Diante dessa concepção, percebemos que ABP não é somente uma metodologia diferenciada para ser trabalhada em sala de aula, mas um papel importante do seu desenvolvimento é estabelecer questões que despertem nos alunos não somente um aprendizado construtivo, mas um aprendizado que possa ser aplicado no contexto social.

Bender (2014, p. 32) nos traz uma proposta com as características que a ABP deve apresentar, proporcionando uma série de momentos que devem ser abordados durante a aplicação dessa proposta de ensino, como nos demonstra o Quadro 03.

Quadro 03 - Características essenciais da ABP, segundo Bender (2014)

Âncora	É o momento em que o professor introduz o assunto de uma forma superficial, mas que fornece informações básicas para o aluno e desperta nele o interesse pelo que está sendo trabalhado.
Trabalho em equipe cooperativo	Levar o aluno a trabalhar em equipes, proporciona, além da interação grupal, uma aprendizagem mais autêntica.
Questão motriz	É a situação problema que será passada para o aluno.
Feedback e revisão	Pode ser avaliação que o professor faça em sala de aula ou entre os próprios colegas de grupo.
Investigação e inovação	Pode-se, inserido na questão motriz, gerar questões adicionais para uma discussão grupal maior.
Oportunidades e Reflexão	Criar oportunidades para que o aluno busque informações e aprimore o seu conhecimento.

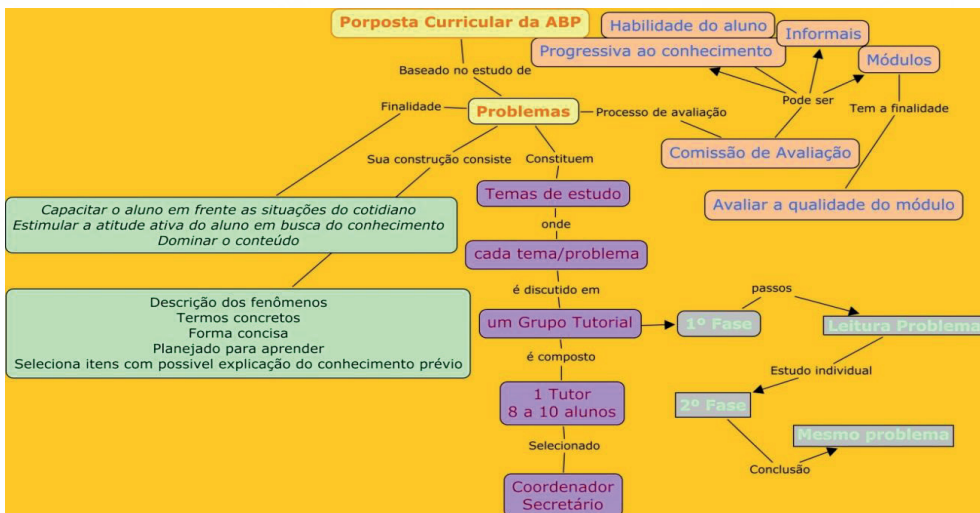
Processo de investigação	Onde se podem desenvolver linhas de pensamento para que se possa resolver a questão motriz.
Resultados apresentados publicamente	Como a questão motriz deve ser inserida em problemas reais, esses resultados podem ser divulgados publicamente na escola ou comunidade.
Voz e escolha do aluno	Eles têm autonomia para resolver a situação e escolher um caminho que melhor represente a solução resolvida.

Fonte: Bender (2014).

De antemão, em vista da interpretação do Quadro 03, percebemos que o papel do professor é totalmente mudado nesse tipo de ensino. Ao invés de serem apenas transmissores de conteúdos e desempenharem um papel autoritário, a ABP solicita que o professor seja um facilitador da busca pelo conhecimento e oriente nesse caminho da busca na medida em que os alunos desencadeiam um crescimento maior de aprendizagem (BENDER 2014).

Não somente Bender (2014) apresenta as características da ABP. Autores como Costa (2011) nos traz detalhes de como também uma aula com a ABP pode ser aplicada. Por isso, a Figura 01 nos mostra um mapa conceitual que foi elaborado de acordo com a proposta de ensino da ABP, como a autora propõe. Nele está detalhado o passo a passo de como deve ser aplicado a ABP na sala de aula, incluindo todos os seus momentos e objetivos.

Figura 01 – Proposta de ensino da ABP



Fonte: [Elaboração do Mapa Conceitual de acordo com a descrição de Costa \(2011\).](#)

O TRABALHO EM GRUPOS NA ABP – GRUPOS TUTORIAIS

Um grupo tutorial da ABP é formado por um grupo de alunos e um facilitador, que é o tutor. O professor faz a divisão dos grupos na sala de aula, ele também seleciona um aluno para ser secretário(a) e outro coordenador(a) (ou líder) em cada grupo. O objetivo desse grupo é levar os alunos a interagirem de forma concreta, onde possam compartilhar experiências e construir hipóteses para a situação problema exposta pelo professor.

Conforme Bender (2014, p. 49):

conforme os alunos ganham experiência em ensino na ABP, eles também se tornam mais experientes no trabalho em grupo, pois estão acostumados a planejar as atividades em conjunto, a especificar os papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis.

Percebemos, assim, que o trabalho em grupo leva os alunos a se envolverem entre si, aprender a mudar e reconstruir conceitos através da concepção do outro. Diante disso, essas características vêm a ser um dos resultados mais apreciados e importantes da ABP. Por isso, os professores devem estimular essa etapa da forma mais construtiva possível para que os alunos colaborem para que o trabalho em grupo venha ser eficaz.

Mamede (2001) nos diz que o papel dos grupos tutoriais é muito importante, não somente pelas funções estabelecidas pela proposta, mas pela troca de experiências entre esses grupos. Nesse contexto, percebemos duas características de alunos quando o trabalho se realiza em grupo: àquele que espera que o outro faça a atividade e somente o outro participe, e aquele que interage, participa e discute.

4.4.2 A FUNÇÃO DO TUTOR / PROFESSOR

De acordo com Mamede (2001, p. 30), o tutor:

tem as funções de estimular o processo de aprendizagem dos estudantes e de ajudar o grupo a conduzir o ciclo de atividades do PBL, utilizando-se de diversos meios, dentre eles a apresentação de perguntas – e não de

respostas, como é o papel do professor nos currículos tradicionais- e sugestões.

A função de tutor em algumas universidades é o próprio professor que desempenha, como o caso da Universidade de Maastrich; em outras, esse papel é representado por alunos que já estão em cursos avançados, como no caso da Wake Forest University School of Medicine (ANDRADE, 2007).

É através da presença do tutor que os alunos conseguirão ser estimulados a criar estratégias de soluções para os problemas apresentados. Esses tutores também são conhecidos como facilitadores, orientando os grupos ou trabalhando com os alunos no âmbito individual para uma aprendizagem mais significativa. Ainda segundo Bender (2014, p. 49): “assumindo o papel de facilitador, os professores devem usar todos os meios possíveis para estimular a investigação e recompensar o pensamento inovador à medida que os alunos avançam em seu planejamento, pesquisa e desenvolvimento de artefatos”.

O papel do professor na ABP é de apenas um facilitador de conhecimento, e não um transmissor de conteúdo. Se pararmos para observar uma aula onde esteja sendo aplicada a metodologia da ABP, percebemos uma diferença de uma aula com caráter tradicional. Primeiramente, porque o professor nesse sentido não era o centro da atenção, o seu papel é somente estimular a discussão e facilitar o seu processo. Em segundo lugar, o ambiente da sala de aula é modificado, em vista que os alunos não se sentam individualmente, mas em pequenos grupos.

O ESTUDO INDIVIDUAL DO ALUNO

O estudo individual é o momento em que o aluno sozinho tenta buscar informação referente ao problema questionado. Com isso, “assume-se que são responsabilidades do estudante a identificação de material bibliográfico relevante, a decisão sobre o que deve ser estudado e a sistematização dos novos conhecimentos para a apresentação subsequente ao grupo” (MAMEDE, 2001, p. 31).

Em sua pesquisa, Andrade (2005) verificou que a maioria das universidades adota essa ideia proposta pela ABP. Segundo ela, poucas universidades oferecem um guia para que possa ajudar os alunos, em sua grande parte, o aluno é o principal responsável pelo seu processo de aprendizagem. Isso vai de encontro com a proposta de Bender (2014, p. 45) quando diz que:

Os alunos terão de fazer escolhas com relação a quais atividades eles poderiam realizar para facilitar o processo da pesquisa para os seus grupos. Claramente, eles devem ter voz, em vários aspectos, sobre como o projeto poderia ser realizado, já que são eles que determinarão muitos aspectos organizacionais no processo de resolução de problemas, e os professores devem encorajá-los nas oportunidades de escolhas por meio da experiência da ABP.

O próprio Dewey (1959a, p. 41) trata do papel do professor no processo formativo do aluno, em vista que este quando se forma em seu intelecto conseguirá desenvolver habilidades de continuar um determinado trabalho e levá-lo até o fim. Isso quer dizer que o aluno se tornará responsável pelo que ele aprendeu, em vista de aquilo que ele está aprendendo ser algo próximo do seu cotidiano e de suas experiências.

Quando um professor passa um problema para o aluno, este começa a analisar o problema de acordo com sua própria experiência, gerando assim uma proximidade maior com o que está sendo investigado, pois, quando eles contextualizam o problema, começam a criar hipóteses para a sua solução.

Vale insistir que após o estudo individual na ABP, o aluno retorna para o grupo, só que agora com as informações que ele conseguiu durante o processo de busca individual. Por isso que é importante perceber que o professor deve ficar atento às hipóteses construídas com o conhecimento prévio do aluno e as hipóteses construídas a partir do momento da busca de informações.

Percebemos assim uma garantia de responsabilidades: ao professor cabe estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado do aluno; por sua vez, o aluno deve assumir o compromisso de pensar nas soluções, não apenas memorizar informações.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ABP

Mamede (2001) retrata a importância do processo de avaliação na ABP, no qual existe um caráter progressivo em relação ao aprendizado do aluno. Essa avaliação progressiva é realizada a cada etapa concluída da ABP, onde se avalia o desempenho do aluno em seu processo formativo em cada bloco de unidade.

Conforme Bender (2014, p. 129), temos que:

primeiramente, visto que essa abordagem enfatiza a compreensão conceitual mais aprofundada e a resolução de problemas, as avaliações

tendem a ser mais reflexivas do que na sala de aula mais tradicional. Ainda que a avaliação pela lembrança de material factual seja certamente um componente de avaliação da ABP, como em todas as áreas da educação, outras formas de avaliação são usadas mais frequentemente na ABP, e enfatizam a compreensão mais aprofundada, incluindo a autorreflexão, a avaliação de portfólio, a avaliação autêntica e a avaliação de colegas, além das avaliações de professores.

Como podemos perceber, são várias as formas de avaliar a aprendizagem de um aluno no processo da ABP. Os relatórios individuais, provas e pesquisas escritas conhecidos como rubricas, também se enquadram como instrumento de avaliação. De acordo com a abordagem de Bender (2014), podemos classificar algumas formas de avaliação como:

- **Avaliação através das rubricas:** uma rubrica é um guia de pontuação, onde contém alguns critérios estabelecidos pelo professor para verificar a forma de desempenho do aluno durante a unidade de análise.
- **Avaliação através de portfólio:** o professor pode utilizar uma avaliação através de portfólio quando o assunto for muito extenso, por isso usa-se uma forma de resumi-lo.
- **Avaliação de autorreflexão:** a autoavaliação do aluno faz com que ele, no decorrer do tempo, venha a aprimorar o seu papel na prática da ABP e despertá-lo para uma participação mais assídua na sociedade. Usa-se perguntas fechadas sobre o desempenho do aluno durante a unidade, com uma escala numérica, onde ele irá preenchê-la.
- **Avaliação autêntica:** é quando uma autoavaliação passa a adquirir um caráter aberto, onde os professores perguntam abertamente em sala de aula para obterem uma resposta mais específica dos alunos sobre um determinado trabalho.
- **Avaliação de colegas:** o professor pode utilizar de perguntas fechadas em escalas numéricas, perguntas abertas ou os dois tipos de perguntas. Nessa avaliação, o aluno avalia o desempenho do seu colega, a sua participação e frequência nas atividades.

A ABP ressalta a importância da autenticidade dos trabalhos realizados pelos alunos em prol dos problemas de um mundo em que eles vivem, e, de certo modo, que essas soluções quando são expostas possibilitem a publicação dessas

soluções (BENDER, 2014, p. 143). São várias as formas de avaliar o aprendizado do aluno numa metodologia da ABP, por isso cabe somente ao professor escolher qual estratégia de avaliação deve ser utilizada.

A DIFERENÇA ENTRE A METODOLOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Para Berbel (1998, p. 141), existem diferenças singulares entre a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas. São duas propostas distantes que ultimamente vêm sendo adotadas em Escolas de Medicina de algumas instituições do País. Ao ouvirmos rapidamente sobre essas propostas metodológicas, imaginamos que elas poderiam sim terem os mesmos objetivos. Um elemento em comum entre elas é a existência de um problema. Ambas trabalham em prol da existência de um problema para que o processo de aprendizado seja mais contextualizado e interativo entre os alunos. Contudo, as diferenças entre elas se perpetuam.

Para a realização da Metodologia da Problematização, são necessárias cinco etapas sejam desenvolvidas de acordo com a realidade do aluno. Berbel (1998 *apud* BORDENAVE e PEREIRA, 1992) traz ao nosso conhecimento essas cinco etapas:

1. **Observação da Realidade:** nessa etapa, os alunos são estimulados pelo professor para que comecem a entender e identificar pontos da realidade sobre aquele conteúdo que está sendo trabalhado. Essa observação social e sólida irá consentir que o aluno interaja com seus colegas em meio às discussões em grupos.
2. **Pontos-Chave:** nessa etapa, os alunos passam por um momento de reflexão sobre as causas do problema proposto e o porquê da sua existência. A partir do momento que esses alunos são levados a uma reflexão de caráter mais crítico e detalhista, começa-se a anotar os pontos relevantes e determinantes para as causas desse problema.
3. **Teorização:** Essa é a etapa do estudo individual e coletivo, é onde o aluno vai buscar meios de informação para o problema proposto, dentro de cada ponto-chave já definido pelo grupo.
4. **Hipóteses de Solução:** Agora é o momento de o aluno criar novas hipóteses em vista de toda a informação que ele adquiriu durante os estudos.

Essas hipóteses são arquitetadas após o estudo mais aprofundado sobre o problema.

5. **Aplicação à Realidade:** É o momento social e político da metodologia, pois, é necessário que haja uma prática do que foi estudado, para que o meio e o contexto que o aluno vivencia possam ser influenciados pelas suas ideias.

Para a Aprendizagem Baseada em Problemas, sabemos que também consistem algumas etapas que já estão sendo discutidas no decorrer desta seção. Entretanto, Berbel (1998) nos traz algumas características e diferenças entre as duas propostas metodológicas, conforme nos mostra o Quadro 04.

Quadro 04 - Diferenças entre a Resolução de Problemas e a ABP

	Resolução de Problemas	Aprendizagem Baseada em Problemas
Proposta Metodológica	Pode ser utilizada para se trabalhar temas de algumas disciplinas.	Direciona uma organização curricular.
Opção Metodológica	Professor.	Todo o corpo docente, administrativo e acadêmico.
Mudanças físicas necessárias	Programação da disciplina; Postura do professor e aluno; Local de estudo voltado para o contexto social.	Disponibilidade da Biblioteca da Escola; Disponibilidade do laboratório da Escola; Distribuição de temas com tempo determinado;
Problema	Os alunos que elaboram os problemas.	Problemas elaborados por uma Comissão.
Hipóteses	Elaboradas pelos alunos, contudo elas devem ter não somente termos técnicos e científicos, mas termos relacionados com o contexto social, político e econômico.	Elaboradas pelos alunos
Trabalho em Grupo	Ambas trabalham em Grupo	
Estudo	Ocorre na etapa da Teorização.	Ocorre essencialmente na Biblioteca.
Uso dos Resultados	São utilizados para uma intervenção na realidade.	São utilizados para resolver os problemas nas práticas dos laboratórios ou com pacientes.
Fundamentos Teóricos	Filosofia de Práxis Pedagogia Libertadora / Problematicadora.	Escola Ativa; Métodos Científicos.

Fonte: Berbel (1998).

As características apresentadas foram baseadas nas ideias de Berbel (1998). Observamos, através do Quadro 04, que ambas as metodologias possuem uma ligação com um ensino por investigação. Entretanto, a ABP apresenta uma organização voltada para uma estrutura curricular, envolvendo assim todo o corpo docente, administrativo e acadêmico. Quando falamos sobre administrativo relacionamos ao papel de disponibilidade da escola com o uso da Biblioteca e dos laboratórios, ou seja, ao contrário da Resolução de Problemas, que apenas necessita da relação professor-aluno.

RELAÇÕES ENTRE OS PENSAMENTOS FREIREANOS E OS PENSAMENTOS DEWEYANOS NUMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA

Os princípios de Dewey reportam que o elemento fundamental da educação é o conceito de experiência do aluno, pois através deste o aluno aprende de uma maneira mais inteligente. Os princípios Freireanos partem de um pressuposto onde a voz do aluno é parte essencial no processo de desenvolvimento das aulas e de sua aprendizagem e que o professor organiza as aulas de acordo com a realidade em que esse aluno está inserido.

O interessante é que a Educação para Jovens e Adultos trabalha com Temas Geradores, que são temas extraídos de uma realidade de vida dos alunos. Desse modo, partindo dos princípios Freireanos e, sendo sua ideia central a experiência de vida dos alunos, estando de acordo também com os princípios Deweyanos. De acordo com Freire (2011, p. 31-32):

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais, amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidados 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 (...).

Quando trazemos esta proposta para as aulas de Ciências, torna-se claro que o importante não é que o professor seja um mero transmissor de conteúdo, mas sim um ser que tem em suas mãos a responsabilidade de despertar no aluno uma relação de comunicação/diálogo. A forma como são ensinados os conteúdos de Ciências permitirá ao aluno uma aprendizagem mais significativa. Se esse conteúdo for ensinado sem levar em consideração a experiência vivida pelo aluno jovem e adulto, longe de sua realidade social, não fará parte de uma educação de saber popular.

De acordo com Dewey (1959, p. 168-169),

Se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e, não, meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos acadêmica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola – as espécies de ocupação que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade.

A proposta elaborada por Dewey, abordando a questão da atenção que se deve dar à experiência do aluno e sua inserção numa situação problema, despertando o seu desenvolvimento cognitivo e novas habilidades, leva-nos a refletir sobre um ensino de Ciências diferenciado, onde o aluno seja mais estimulado a propor respostas, caracterizando assim um ensino de Ciências por investigação.

Ao trabalhar com Temas Geradores, percebe-se a necessidade de conhecer o aluno e considerar o seu contexto social para a elaboração do conteúdo que será trabalhado em sala de aula. Sendo assim, não se propõe o desenvolvimento de práticas metodológicas com um programa fundamentado na ideia de que os alunos devem somente fazer atividades como exercícios de memorização, mas sim práticas que levem esses alunos a solucionarem problemas relacionados com o seu cotidiano.

Na visão de Leite (2007), a utilização dos Temas Geradores na educação de jovens e adultos está fundamentada diretamente com as ideias de Paulo Freire presentes no livro *Pedagogia do Oprimido*. Freire traz a descrição de três fases em que esses Temas devem ser organizados.

Na primeira fase, chamada de estudo da realidade, o professor faz uma análise crítica da realidade do aluno e adquire a percepção de como o conteúdo trabalhado em sala de aula estão inseridos nessa proposta, “percebendo quais as

superações, informações, habilidades necessárias para dar conta das questões inicialmente colocadas propõem atividades que permitam sua conquista” (FREIRE, 2011, p. 167).

Por meio das ideias de Dewey, o pensamento educacional deixa de lado a concepção de que a mente do aluno é vazia e necessita ser preenchida de informação, bem como o professor é o seu principal transmissor de conhecimento; o conhecimento que o aluno acumulou no decorrer de sua vida não é importante para aquilo que ele irá aprender em sala de aula e tudo o que for novo para ser aprendido não tem conexão com o que já aprendeu (MAMEDE 2001).

Na segunda fase, caracterizada de estudo da realidade, Freire propõe a organização dos Temas Geradores, que permite ao professor aprofundar o seu conhecimento sobre o tema a ser desenvolvido e a organizar as suas atividades de acordo com as propostas estabelecidas por essa fase. De acordo com a teoria de Dewey, é necessária uma mudança no sistema clássico da educação, estabelecendo novas diretrizes e propondo uma educação centrada nas experiências dos alunos.

Dewey acredita na importância de o professor levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos possuem, fazendo uma somatória com tudo o que eles vão aprender em sala de aula. Pois, não há necessidade da existência de uma motivação externa para que haja aprendizagem, visto que essa motivação já se encontra intrínseca ao aluno. Logo, apenas faz-se preciso que o professor desperte essa motivação.

Na terceira fase, Freire propõe que os Temas Geradores têm o objetivo de aprimorar a organização do conhecimento, momento em que o professor participa de forma dinâmica, trazendo ao conhecimento do aluno informações que dizem respeito às atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Essas informações podem vir acompanhadas com situações problemas, com o objetivo de levar o aluno a refletir de uma forma mais ampla sobre o tema que será trabalhado em sala de aula.

Em sua teoria, Dewey acredita que a construção da educação é baseada em um processo contínuo de “reorganização e reconstrução de experiência” (SOUZA, 2011 p. 39), onde busca encontrar significados para os problemas enfrentados devido à inconstância do mundo. Com isso, a aprendizagem de forma mais significativa se origina dos problemas que envolvem dúvidas e excitações.

Por último, temos “a síntese das duas diferentes visões do mundo”, que é um dos momentos essenciais para que ocorra a aprendizagem do conteúdo trabalhado, pois, nele o conhecimento do professor se junta ao conhecimento do aluno, gerando assim uma visão maior do conteúdo, uma ampliação de horizontes e uma troca de informações (LEITE, 2002).

É interessante observar que nessa perspectiva de ensino há uma troca de conhecimentos, estabelecendo um crescimento com uma visão horizontal, e não vertical, fazendo assim com que tanto o professor quanto o aluno se tornem sujeitos de aprendizagem. Nessa visão, a relação professor-aluno de um ponto de vista tradicional e autoritário deixa de existir.

Diante do que foi exposto até o momento, percebemos que a Educação para Jovens e Adultos, em sua essência, já possui traços de liberdade para que sejam desenvolvidas aulas com propostas investigativas. Na Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002, p. 80), há um parágrafo que trata justamente da possibilidade de levar o aluno a formular questões, solucionar problemas, identificá-las e criar hipóteses para as soluções dos problemas.

Percebemos que tanto as ideias de Dewey quanto as ideias de Paulo Freire compartilham da mesma visão da necessidade de um problema bem elaborado e fundamentado em sala de aula. Segundo Andrade (2007, p. 40), a aprendizagem numa perspectiva Deweyana é resultado de experiências:

Na perspectiva de aprendizagem de Dewey, as ideias de envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento e a importância dos conhecimentos prévios estão presentes e têm papel significativo no desenvolvimento da atividade reflexiva, pois uma situação problemática só será resolvida se o aluno tiver a percepção da situação como um problema a ser resolvido por ele e que o conhecimento que já possui é fator importante para o início das discussões e elaboração de guias para a orientação das atividades para a conclusão do trabalho.

A utilização na prática escolar dessa relação entre as ideias Freireanas e as ideias Deweyanas leva o aluno a ter uma visão não somente de apenas participante de uma sociedade, mas também de poder colaborar com essa sociedade de uma forma cidadã e responsável. Ao aplicarmos a ABP na realidade da EJA, levaremos o aluno a pesquisar, questionar e solucionar situações problemáticas que a sociedade em si apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. A. B. S. de. **Possibilidades e limites da Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Médio.** (Dissertação em Ensino de Ciências) – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em Projetos – Educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre, Editora Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. **A problematização diferentes termos ou diferentes caminhos? e a aprendizagem baseada em problemas:** Revista Interface, Fevereiro de 1998.

BRASIL, C.C. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais.** Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **História da Alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje.** Universidade Católica de Brasília, 2002.

CAMPOS, B. C. O. de. **A Aprendizagem Baseada em Problemas no processo de formação docente do curso de Engenharia Biomédica da PUC – SP.** (Dissertação em Educação) – São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

CARVALHO, A. M. P. (ORG.); AZEVEDO, M. C. P. S.; NASCIMENTO, V. B.; CAPPECHI, M. C. M.; VANNUCCHI, A. I.; CASTRO, R. S.; PIETROCOLA, M.; VIANNA, D. M. **Ensino de Ciências: unindo a Pesquisa e a Prática.** Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2006.

CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Editora Vozes, 6º edição, 2011.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Tradução por Godofredo Rangel, Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Paz e Terra, São Paulo, 2011.

LEITE, A. C. S. **Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender Ciências.** (Dissertação em Educação) – Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.** Fortaleza, Editora Hucitec, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

SANTOS, W.L.P.; MALDANER, O.A. (Org.). **Ensino de química em foco.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção Educação em Química).

SOUSA, S. de O. **Aprendizagem Baseada Em Problemas (Pbl – Problem-Based Learning):** estratégia para o ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.004](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.004)

A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPACIAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DA LINGUAGEM MUSICAL COM ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO

MAYRA GOMES ALVES

Pós-Graduanda no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia – PROGEO, da Universidade Federal de Campina Grande, mayra.alves1@professor.pb.gov.br

RESUMO

A música é uma linguagem universal e atemporal capaz de transmitir mensagens e emoções de formas únicas e impactantes. A geografia, por outro lado, é a ciência que estuda a relação entre as pessoas e o espaço, abrangendo desde a análise das paisagens naturais até as complexas interações sociais, culturais e políticas que ocorrem em um determinado território. A conjugação destas duas áreas do conhecimento é importante porque permite compreender como a linguagem da música afeta a forma como percebemos e nos relacionamos com o espaço. Nesse sentido, teve-se como objetivo geral demonstrar a relação entre a Música e a Geografia pela análise de como a linguagem musical pode contribuir para a construção da consciência espacial em discentes em Nível Médio. Para isso, o percurso metodológico foi composto de uma pesquisa bibliográfica em bases de dados como o Periódicos Capes considerando literatura atual referente ao tema. Assim, teve-se como critérios de inclusão que as publicações tenham correlação com a prática educativa em estudo, como a relação entre a associação música, geografia e consciência espacial nas escolas e, como critérios de exclusão, artigos que não apresentem relação com as palavras-chave: geografia, música e consciência espacial, no contexto da educação formal no Brasil. Ao refletir sobre os elementos que foram analisados, apresentou-se e compreendeu-se que a educação, apesar de conservar práticas pedagógicas tradicionais, deve acompanhar o processo evolutivo das relações que modificam o espaço com o suporte da tecnologia, oferecendo, assim, novas formas de pensar e produzir o ensino. A música oferece diferentes maneiras de ser trabalhada no âmbito do ensino da Geografia e deve

articular os saberes da escola com o saber que vem de fora dela, humanizando assim o processo de ensino, uma vez que mostrou-se satisfatório a construção da consciência espacial em discentes através da musicalidade no ensino da Geografia.

Palavras-chave: Geografia. Música. Consciência espacial.

INTRODUÇÃO

A educação é instrumento de desenvolvimento e emancipação do ser humano. Através do processo educacional, o indivíduo tem oportunidade de ampliar seus horizontes e perspectivas intelectuais, o que interfere, sobremaneira, no seu convívio social e aquisição de conhecimento. Com efeito, a educação, no Brasil, constitui-se em direito social, estabelecido constitucionalmente pela Carta Política de 1988, no seu artigo 6º, que a concede a todos de forma irrestrita e como dever do Estado (BRASIL, 1988).

Na mesma senda, a Educação brasileira, em sede de política nacional, é regulamentada por vários instrumentos normativos, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nessa continuidade, acrescenta-se que com a alteração promovida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei N.º 11.769 de 2008, a música passa a ser conteúdo obrigatório dispostos nos componentes curriculares (BRASIL, 2008).

De acordo com o contexto histórico apresentado pelo Ministério da Educação o ensino de música nas escolas brasileiras teve início no século 19, em que a aprendizagem se baseava em elementos técnico-musicais e realizada, por exemplo, por meio exercício de leitura cantada. No fim da década de 1930, no entanto, inovações surgiram, sendo defendida a aprendizagem pela própria experiência com a música e jogos musicais, corporais e pelo uso de instrumentos de percussão (MEC, 2008).

Assim, constata-se que a música se revela como uma das formas mais populares de expressão artística, capaz de despertar emoções e sensações em seus ouvintes. Da mesma forma, pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para ensinar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como a Geografia.

Nessa perspectiva, tem-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: De que forma a linguagem musical no ensino da Geografia pode contribuir para a construção da consciência espacial em discentes do Ensino Médio? Para tanto, teve como objetivo geral demonstrar a relação entre a Música e a Geografia pela análise de como a linguagem musical pode contribuir para a construção da consciência espacial em discentes do Ensino Médio.

Nessa continuidade, teve como objetivos específicos identificar as principais relações entre a música e a construção da consciência espacial nos discentes; Averiguar como a música pode ser utilizada como ferramenta para a compreensão de conceitos geográficos; Abordar as principais características da linguagem musical

enquanto recurso didático-pedagógico para trabalhar conteúdos de geografia no Ensino Médio; bem como mostrar as possibilidades de práticas e metodologias promissoras ao ensino da Geografia, que podem ser consideradas como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem.

De forma contínua, acrescenta-se que a consciência espacial é definida como a capacidade de entender e interpretar o espaço ao nosso redor, incluindo o conhecimento sobre as características físicas e sociais dos lugares e a capacidade de se orientar e se deslocar por esses espaços. Segundo Relph (1976), a consciência espacial é um processo contínuo de aprendizado, construído através de experiências sensoriais e cognitivas. Nesse sentido, a música pode ser vista como uma forma de experiência sensorial que pode contribuir para a construção da consciência espacial em escolares do Ensino Médio.

Além disso, a música também pode ser utilizada como uma forma de comunicação sobre espaços e territórios. As letras e melodias das músicas podem transmitir mensagens sobre lugares, culturas e sociedades, contribuindo para a compreensão e valorização desses espaços. Como destaca Buttimer (1976), a geografia é uma ciência que lida com a relação entre o homem e o espaço e, a música pode ser uma forma de expressão artística que contribui para a concretização dessa relação.

A música é uma linguagem universal e atemporal, capaz de transmitir mensagens e emoções de forma única e impactante. Por outro lado, a Geografia é a ciência que estuda as relações entre o homem e o espaço, abrangendo desde a análise das paisagens naturais até as complexas interações sociais, culturais e políticas que ocorrem em determinado território. A união desses dois campos de conhecimento é extremamente relevante, pois permite compreender como a linguagem musical pode influenciar a forma como percebemos e nos relacionamos com o espaço.

Nesse sentido, a presente pesquisa revela-se importante, pois visa investigar a relação entre a Música e a Geografia, ao buscar analisar como a linguagem musical pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para contextualizar os conteúdos de geografia e estimular a reflexão crítica sobre as relações entre o homem e o espaço. Dessa forma, o trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e criativas, capazes de estimular a construção da consciência espacial dos estudantes.

Além disso, pode trazer importantes contribuições para a comunidade acadêmica, uma vez que pode ampliar o conhecimento sobre a relação entre a Música e a

Geografia, estimulando novas pesquisas nessa área. Ainda, pode ser um importante instrumento para a promoção da cultura e da arte, ao permitir uma abordagem mais abrangente e crítica sobre a música e sua relação com os espaços e territórios.

A temática mostra-se relevante e atual, uma vez que ao fazer uso da abordagem das metodologias ativas na educação, caracterizada por estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa contribui-se para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam estimular a construção da consciência espacial dos estudantes, utilizando a música como ferramenta didática, tornando-os cidadãos mais críticos e conscientes sobre a importância da Geografia, dos espaços, bem como dos territórios em que vivem. Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva e engajada na construção de um mundo mais justo e sustentável.

METODOLOGIA

Inicialmente foi realizada um levantamento bibliográfico em bases de dados como o Periódicos Capes considerando literatura atual referente ao tema para confecção do aporte teórico. Teve-se como critérios de inclusão que as publicações tenham correlação com a prática educativa em estudo, como a relação entre a associação música, geografia e consciência espacial nas escolas e, como critérios de exclusão, artigos que não apresentem relação com as palavras-chave: geografia, música e consciência espacial, no contexto da educação formal no Brasil.

Da mesma forma caracteriza-se como um estudo de natureza exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, em decorrência da descrição detalhada dos dados, uma vez que foi realizado com o objetivo de adquirir informações sobre o objeto da pesquisa, coletando os dados a eles associados para analisá-los e comprovarmos a questão (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O caráter exploratório descritivo trata-se de quando o pesquisador relata os dados observados, através do uso de técnicas padronizadas de coleta de dados tais como a análise e observação sistemática dos dados, não existindo assim nenhuma forma de distorção dos fatos, procurando a frequência de um fato ocorrido, sua origem, suas características, e suas ligações com outros fatores, onde por parte do pesquisador não há nenhuma forma de manipulação, sendo observado, registrado e ordenados todos os dados explorados da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que diz respeito a abordagem qualitativa “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” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Por fim, os dados foram analisados mediante as características específicas da Análise Documental, ao passo que no contexto da pesquisa qualitativa constitui-se de um método relevante, seja complementando informações obtidas por outras técnicas ou pela demonstração de aspectos novos ao problema apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início, cumpre destacar que a educação é um direito fundamental, mencionada no artigo 6º, que estabelece: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Nas palavras de Mendes e Branco (2017, p. 589), “dentre os direitos sociais, o direito à educação tem assumido importância predominante para a concretização dos valores tutelados pela Constituição e, principalmente, para a construção de patamar mínimo de dignidade para os cidadãos”.

De acordo com Silva (2009, p. 311-312), o art. 205 da CF/88 possui uma afirmação fundamental que associada ao art. 6º coloca a educação na categoria de direito fundamental do homem, expõe ainda que o mesmo artigo que se refere à educação apresenta três objetivos básicos: “a) o pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho”, complementando que para a efetivação desses objetivos é necessária a existência de um sistema educacional democrático.

Da mesma forma, é indispensável para a concretização do direito à educação, o estabelecimento de um modelo educacional pautado nos demais princípios, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a valorização dos profissionais da educação, tendo como resultado um padrão de qualidade educacional.

Para Masson (2016, p. 1265), a educação é um dos mais relevantes direitos sociais da Carta Constitucional, por possibilitar o pleno gozo de outros direitos. É

por meio dela que o indivíduo se desenvolve para o exercício da plena cidadania, por possibilitar sua preparação e qualificação para o trabalho, deixando-o informado para tomar suas decisões, ensinando-o a atuar em benefício da sua saúde como também pela proteção do meio ambiente, tornando-se capacitado para o exercício de suas liberdades constitucionais.

Ao considerar que este projeto de pesquisa se debruça sobre a relação entre a Geografia e a Música, mais especificamente, como a linguagem musical pode influenciar na construção da consciência espacial, apresenta-se que para abordar esse tema, é necessário recorrer a autores das respectivas áreas, como bem assevera, Kevin Lynch (2011) em "A Imagem da Cidade", a percepção espacial é um processo dinâmico e subjetivo, que envolve a criação de imagens mentais da cidade. O autor destaca que a música é uma forma de expressão cultural que pode influenciar na construção dessas imagens mentais, afirmando que a música é uma fonte de informação e de significado espacial.

Nessa continuidade, Lynch (2011) destaca que a música é uma forma de expressão cultural que pode influenciar na construção dessas imagens mentais da cidade. Para ele, a música é uma fonte de informação e de significado espacial, já que suas melodias e ritmos podem evocar imagens e sensações associadas a lugares específicos.

Assim, a música pode ser entendida como um elemento que ajuda na construção da consciência espacial, já que pode contribuir para a formação de imagens mentais da cidade e para a criação de uma identidade cultural e social em relação ao espaço urbano. Nesse sentido, a música pode ser vista como uma forma de expressão que reflete e influencia as estruturas sociais e culturais de uma sociedade em relação ao espaço urbano. Através da música, é possível identificar e compreender as diferentes percepções e significados atribuídos aos espaços urbanos por diferentes grupos sociais (LYNCH, 2011).

Desse modo, a relação entre música e espaço urbano se apresenta como um campo fértil para a pesquisa em Geografia Cultural, já que a música pode revelar aspectos importantes da relação entre sociedade e espaço, contribuindo para uma compreensão mais ampla das dinâmicas culturais e espaciais de uma cidade.

Por outro lado, Small e Blacking são dois autores que se destacam nos estudos sobre a relação entre música, sociedade e cultura. Em sua obra "Música, Sociedade, Educação", Small (2010) argumenta que a música é uma forma de linguagem que tem o poder de expressar e refletir as estruturas sociais e culturais de

uma sociedade, incluindo sua relação com o espaço e o meio ambiente. O autor acredita que a música é uma atividade social que envolve a comunicação entre as pessoas e que, portanto, é influenciada pelo contexto social em que é produzida e consumida.

John Blacking (2005), por sua vez, em seu livro “Como a Cultura Musical é Modelada pela Sociedade”, também enfatiza a importância da música como uma expressão cultural que reflete a sociedade que a produz, ao argumentar que a música é uma atividade humana fundamental que desempenha um papel vital na construção da identidade e das relações sociais, e que as práticas musicais são moldadas pelas estruturas sociais e culturais em que se desenvolvem.

Ambos os autores reconhecem que a música é uma forma de expressão cultural que reflete as relações sociais e culturais de uma sociedade, e que, portanto, a relação da música com o espaço e o meio ambiente também é influenciada por esses fatores. Eles afirmam que a música pode ser um meio de representação e construção de identidades e culturas locais, bem como de resistência e mudança social (SMALL, 2010; BLACKING, 2005).

Nesse sentido, a música pode ser uma ferramenta para construir uma consciência espacial, pois ela permite expressar e refletir sobre as diferentes relações entre o espaço e as pessoas. A música pode ser utilizada para criar imagens mentais de lugares específicos, evocar memórias e emoções relacionadas a um determinado espaço, e até mesmo para propor novas formas de interação entre as pessoas e o ambiente.

Nessa esteira, Martinelli (2009) aborda a utilização da música como recurso didático na sala de aula de Geografia. O autor destaca que a música pode ser uma ferramenta pedagógica interessante para tratar de temas geográficos, uma vez que é uma forma de expressão cultural que reflete a realidade social, econômica e política de uma sociedade.

Além disso, o autor defende que a música pode contribuir para a construção de uma imagem mental da paisagem geográfica, ajudando os alunos a compreenderem melhor as relações entre os elementos que compõem a paisagem e a influência humana sobre ela. Da mesma forma, cita exemplos de músicas que abordam questões geográficas, como “Cio da Terra”, de Milton Nascimento e Chico Buarque, que fala sobre a relação do homem com a terra, e “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, que faz referência à diversidade cultural e natural do país. O autor também destaca que a música pode ser uma forma de contextualizar os temas geográficos,

relacionando-os com a cultura e a história de um determinado lugar (MARTINELLI, 2009).

Além disso, a música pode ser utilizada para tratar de questões ambientais, contribuindo para a conscientização dos alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Desse modo, Geógrafos da música estudam o relacionamento entre música e espaço, incluindo as maneiras pelas quais a música evoca, representa e contribui para a produção do espaço, a forma como a música reflete e molda as práticas e as identidades culturais e como a música pode ser mobilizada como uma ferramenta de poder e resistência na contestação de hierarquias políticas e culturais (POWERS, 2000, p. 02).

Nesse trecho, Powers (2000) destaca a importância da análise geográfica na compreensão do relacionamento entre música e espaço, ressaltando que a música não é apenas uma forma de arte ou entretenimento, mas também uma forma de construir, evocar e representar espaços, além de refletir e moldar práticas e identidades culturais.

Além disso, a citação indica que a música pode ser usada como uma ferramenta política e cultural, sendo mobilizada para contestar hierarquias e estruturas de poder. Isso significa que a música pode ter um papel importante na resistência e na transformação social, ajudando a desafiar opressões e a construir novas formas de vida e de organização.

Essa visão da música como um fenômeno geográfico, político e cultural é importante para entender a sua importância em diferentes contextos e para diferentes grupos sociais. A partir dessa perspectiva, é possível analisar como a música é usada em diferentes espaços e momentos históricos, e como ela pode ser uma forma de resistência e transformação em meio a condições adversas.

Nesse sentido, geógrafos da música estudam como a música contribui para a produção e representação do espaço, reflete e molda identidades culturais, e pode ser utilizada como uma ferramenta de poder e resistência. Conhecer essas relações pode contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e culturais presentes em uma determinada sociedade, e também para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Assim, conforme apresenta Silva (2014) compreende-se que este recurso aprimora a prática educativa, o que faz com que desperte maior interesse na participação ativa dos alunos pela reflexão problematizada:

Dessa maneira, a utilização da música na prática pedagógica permitirá fazer uma análise e reflexão dos conteúdos vistos em sala de aula por meio da dinâmica da nossa sociedade, pois a música também é uma das artes que mais influência na subjetividade, nos desejos e nos comportamentos humanos por ter a capacidade de mexer com as nossas emoções. Nessa perspectiva, se faz necessário a busca por novas formas de aprendizagem, as quais deve fazer parte do cotidiano dos docentes (SILVA, 2014, p. 11).

Dessa forma, corrobora o pensamento apresentado por Muniz (2012) ao expressar que a utilização de letras musicais na prática pedagógica possibilita a reflexão, bem como uma análise detalhada dos materiais trabalhados em sala de aula por meio da dinâmica social. Ao passo que não se trata de um “ouvir por ouvir” ou apenas um “ler por ler”, uma vez que são atribuídos sentidos e significações aos objetivos do ensino aprendizagem pelo resgate dos elementos constitutivos que compõe a música trabalhada, o que desperta o senso crítico para discutir sobre os variados temas da disciplina.

Nesse segmento, Souza (2018) aponta que a ciência geográfica é vasta e permite que se seja utilizado diferentes meios tecnológicos para concretização do seu estudo, uma vez que este campo possibilita a discussão tanto de aspectos físicos, bem como sociais para uma melhor compreensão das relações existentes entre espaços e sociedade enquanto campo de estudo.

Além disso, Copatti e Barcelos (2021) destacam que para o desenvolvimento de conhecimentos acerca da ciência geográfica alguns conteúdos se revelam como essenciais, como os conceitos e as categorias de análise geográfica, dentre eles: conceitos de espaço, lugar, paisagem, território e região o que permite a compreensão das relações sociais, além da dinâmica e dos movimentos dispostos no espaço geográfico.

Nessa oportunidade, ao tratar sobre a importância do ensino da Geografia em sala de aula, Leite, Sá e Rocha Filho, apresentam o seguinte:

A Geografia busca estudar a interação da sociedade em si e as transformações da natureza, estudar o espaço onde as pessoas vivem e a interação entre todos os elementos. Graças a Geografia é possível entender as transformações do espaço e das relações do homem com a natureza englobando outros diferentes âmbitos. Tendo como foco principal da Geografia entender a dinâmica do espaço para ajudar no desenvolvimento das construções de ações do homem sobre si próprio. O homem deve buscar conhecer e compreender as formas de relevo,

fenômenos climáticos, e as composições sociais (LEITE; SÁ; ROCHA FILHO, 2020, p. 3).

Assim, é possível abordar um leque de situações e alcançar diferentes objetivos a partir da relação entre música e geografia. Neste caso, verifica em algumas possibilidades apresentadas anteriormente que combinem um estudo local / regional baseado na música com conhecimentos geográficos básicos que contribuam para uma leitura de mundo a partir do país de origem dos alunos ou seja, de onde vivem.

Nessa continuidade, é importante se pautar em questões essenciais para que ocorra um planejamento adequado na utilização da música bem como para a interpretação dos assuntos geográficos, conforme estabelecido no quadro 1 e 2, sugerido pelas autoras Copatti e Barcellos (2021).

Quadro 1: Questões essenciais para o planejamento do uso da música na interpretação geográfica.

Planejamento do uso da música na interpretação geográfica
1. O que ensinar a partir dessa música? (quais os conceitos)
2. Por que ensinar estes conteúdos/temas? (quais os objetivos)
3. Para quem ensinar? (qual a turma)
4. Como/de que forma abordar estes temas/assuntos? (qual a metodologia)
5. Que estratégias podem ser usadas para avaliar a aprendizagem por meio da música?

Fonte: (COPATTI; BARCELLOS, 2021, p. 477).

Quadro 2: Questões essenciais para a interpretação geográfica de músicas.

Interpretação geográfica de músicas regionais
Aspectos a identificar na música:
1. Qual é o tema da música?
2. Que conceitos da geografia estão presentes?
3. A música apresenta aspectos semelhantes ao lugar onde você vive? Explique.
4. A música apresenta aspectos/características distintas ao lugar em que você vive? Explique.
5. Há problemas (sociais/naturais) apresentados? Quais?
6. Identifique proposições apresentadas pelo autor para esses problemas.

Fonte: (COPATTI; BARCELLOS, 2021, p. 477).

Nesse sentido, verifica-se a existência de um conjunto de questões que precisam ser observadas para o planejamento do uso da música na interpretação geográfica, conforme exposto no quadro 1, como: O que ensinar? Por que ensinar estes conteúdos/temas? Para quem ensinar? Como/de que forma abordar estes temas/contéúdos? Que estratégias podem ser usadas? Da mesma forma, há de se considerar o exposto no quadro 2, referente a interpretação geográfica das músicas regionais, por exemplo: temas, conceitos geográficos, aspectos semelhantes ao lugar em que se vive (físico, cultural, social etc.) e proposições apresentadas pelos discentes em conjunto com o professor(a).

Por fim, resta evidenciado que a utilização de novas linguagens, bem como de recursos didático-pedagógicos diversificados, contribui para a dinamização de conhecimentos da geografia escolar, tanto no que se refere a relevância social, bem como cultural, que deve ser compreendida como uma disciplina necessária para o exercício da cidadania dos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem (DINIZ; FORTES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os elementos analisados, compreendeu-se que a educação, apesar de conservar práticas pedagógicas tradicionais, deve acompanhar o processo evolutivo das relações que modificam o espaço com o suporte da tecnologia, oferecendo, assim, novas formas de pensar e produzir o ensino.

A música oferece diferentes maneiras de ser trabalhada no âmbito do ensino da Geografia e deve articular os saberes da escola com o saber que vem de fora dela, humanizando assim o processo de ensino.

Dessa forma, ao promover em sala de aula práticas que visando o desenvolvimento nos discentes do pensamento crítico-reflexivo, formando-os como questionadores do saber, tal prática se revela enquanto diferencial na prática do magistério, bem como essa inserção proporciona o ensino das diversas linguagens da geografia com finalidades e objetivos previamente traçados no intuito de alcançar o principal elemento: o aprender.

A música em forma de linguagem nas aulas de geografia, além de proporcionar um aprendizado prazeroso, pode prender a atenção dos alunos, permitir que participem, questionem e aprofundem seus conhecimentos, resgatem temas que aparecem nas letras, mobilizam as aulas, os professores respondem aos

pensamentos dos alunos. Esse é um dos suportes que os educadores utilizam, mas para trazer para dentro da sala de aula várias possibilidades que podem ser inseridas nas atividades de ensino, como literatura, cinema, fotografia, etc. nas aulas de Geografia.

A partir dessa interação, a incorporação da música ao ensino da Geografia também pode ajudar a reduzir o que muitos professores chamam dispersão e promover o desenvolvimento integral dos alunos, pois contagia, prende a atenção dos discentes, uma vez que cria vínculos e conecta os sujeitos ao mesmo alvo.

Portanto, a música deve ser utilizada para a produção de conhecimento, para a expressão da identidade como pessoa, como grupo, como sociedade, como povo, como nação, respeitando a diversidade e as diferenças culturais, ferramentas interessantes que devem ser buscadas no processo do ensino visando construir uma sociedade mais ética e acolhedora.

REFERÊNCIAS

BLACKING, J. **Como a Cultura Musical é Modelada pela Sociedade**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Ensino de música será obrigatório**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp->

433581153#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.769%2C%20publicada,no%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio. Acesso em: 28 de abr. 2023.

BUTTIMER, A. The Human Experience of Space and Place. In: GALE, S.; OLIVER, J. (Eds.). **The Geography of the Lifeworld: Movement, Rest, and Encounter**. Nova York: St. Martin's Press, 1976.

COPATTI, Carina.; BARCELLOS, Carla Riethmüller Haas. A MÚSICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: aportes para compreender as regionalidades a partir do lugar. **Revista Geografar**, Curitiba, v.16, n.2, p.470-485, jul. a dez./2021.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 77 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JESUS, Weverton Santos de.; LIMA, João Paulo Mendonça. **PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS (GRUPO FOCAL)**. 2012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12232030072012Pesquisa_em_Ensino_de_Qu%C3%83%C2%ADmica_aula_7.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

LEITE, João Paulo Angelo.; SÁ, Leonardo Nogueira de.; ROCHA FILHO, Gilson Brandão da. **A Importância do Ensino da Geografia em Sala de Aula: um olhar sobre a valorização da prática docente e a aprendizagem**. SOCIEDADE 5.0: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E AMOR. RECIFE. VII COINTER PDVL 2020. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/smart/2020/pdvl/uploads/1624.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

LYNCH, K. **A Imagem da Cidade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MARTINELLI, M. **Música na Sala de Aula: Uma Proposta Didática para o Ensino de Geografia**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22, 2009.

MASSON, Nathalia. **Manual de Direito Constitucional**. 4. ed. rev. ampl. atual. Salvador: JusPODIVM, 2016.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2017.

MUNIZ, Alexsandra. **A música nas aulas de Geografia**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

POWERS, T. **Geographies of the Voice: Writing on Music and Space**. In: SIMPSON, P.; WOOD, P. (Eds.). Film, Music, Memory. New York: Wallflower Press, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

RELPH, E. **Place and Placelessness**. Londres: Pion, 1976.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, Renágila Soares da. **A importância da música nas aulas de Geografia**. 2014. p. 01- Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB.

SMALL, C. **Música, Sociedade, Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SOUZA, M. L. de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **Geosp - Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.274-308, 28 ago. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/147381/148238>. Acesso em: 28 de abr. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.005

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

*GISELE ZAQUINI LOPES FARIA*Doutoranda em Educação, Universidade Nacional de Rosário / Argentina, gzlopeszaquini@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta estudo sobre os caminhos percorridos, pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas escolas municipais da cidade no período de atividades remotas na referida rede de ensino devido à emergência em saúde pública ocasionada pela COVID-19. Para isso irá apresentar uma cronologia das ações, tendo como referência a homologação do Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, através da publicação da Portaria MEC n.º 1.570, que tornou obrigatório aos estados e municípios a adequação de suas propostas curriculares à BNCC. A pesquisa utilizou como fonte de informação material online disponibilizado pela Secretaria de Educação do município, tendo como referência dois canais do YouTube administrados pela secretaria, um chamado “Cadinho de Prosa”, referente ao ano de 2020, e outro chamado “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, referente aos anos de 2021 a 2023. A análise das lives do YouTube permitiram identificar que a rede municipal de educação de Juiz de Fora fez a revisão de sua proposta curricular existente à luz da BNCC, sendo esta revisão considerada um momento de rica discussão e envolveu todos os componentes curriculares e etapas de ensino, inclusive a educação de jovens e adultos, e educação inclusiva. Foi possível observar também que houve dificuldade em alcançar professores de áreas como inglês, geografia e ciências para ampla discussão. Os profissionais envolvidos na revisão curricular fizeram a observação de que houve convergência entre o currículo de 2012 da rede municipal e a BNCC, com exceção da área de história que destaca que a BNCC não deu o trato devido à questão da temporalidade.

Palavras-chave: BNCC, organização curricular, escola municipal, Pandemia COVID-19.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar os caminhos percorridos, pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE) para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas escolas municipais da cidade. Para isso irá apresentar uma cronologia das ações, tendo como referência a homologação do Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação através da publicação da Portaria MEC n.º 1.570 que tornou obrigatório aos estados e municípios a adequação de suas propostas curriculares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Cabe destacar que parte da pesquisa, para a realização deste texto, se deu nos anos de 2020 e 2021 em meio à Pandemia em saúde pública ocasionada pela Covid-19. Sendo assim, foi utilizado como fonte de informação material online disponibilizado pela SE, tendo como referência dois canais do YouTube da Secretaria de Educação da Cidade de Juiz de Fora, um chamado “Cadinho de Prosa”, referente ao ano de 2020, e outro chamado “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, referente ao ano de 2021.

A página Cadinho de Prosa foi lançada no primeiro semestre do ano de 2020 e teve como objetivo ser um canal de comunicação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora com os professores, dado ao período ainda em fase inicial da Pandemia COVID-19 na cidade de Juiz de Fora. A proposta da SE foi utilizar o YouTube como instrumento para pensar as práticas pedagógicas da rede de ensino. A referida página no YouTube contou com o total de 7 mil e 100 inscritos no ano de 2020, e fez a postagem de 76 vídeos de “lives” sobre temas variados da educação, sendo que deste total dez “lives” se referiram diretamente à BNCC.

A página “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar” foi criada o ano de 2021, também com o objetivo de ser um canal de comunicação e formação dos professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e no mês de outubro do ano de 2021 contava com 5 mil 270 inscritos, tendo sido postados 56 vídeos de “lives” e destes 10 se referem diretamente às questões curriculares. Portanto, as informações relatadas, neste estudo, foram retiradas das “lives” disponibilizadas nos anos de 2020 e 2021.

METODOLOGIA

A coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental a partir de exploração de vídeos disponibilizados nos canais do YouTube “Cadinho de Prosa” e “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”. Segundo Mattar:

“A pesquisa na internet pode ser considerada pesquisa documental, pois lida diretamente com documento, agora disponíveis on-line. Mas pode também ser considerada pesquisa de campo agora virtual, on-line ou digital.” (p. 129, 2021)

Cabe destacar que a busca por material em formato on-line, além de necessária, visto que a discussão sobre a revisão curricular se deu em período de Pandemia, também se fez indispensável porque o material disponibilizado nos canais do YouTube sob a responsabilidade da Secretaria de Educação de Juiz de Fora acabaram sendo rica fonte para a busca de informações sobre como se deu o processo de participação docente na revisão curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora à luz da BNCC.

Para análise do conteúdo apresentado nas lives disponibilizadas no YouTube foram selecionados os vídeos com descrição que tivessem relação com o tema currículo.

Todos os vídeos foram assistidos e as principais questões apontadas pelos palestrantes foram anotadas, de forma a identificar as falas mais recorrentes e as conclusões apresentadas.

Para a análise do material coletado, durante as apresentações feitas via a plataforma YouTube, foi feita uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos que buscam identificar e compreender o processo de elaboração da BNCC, tensões, resistências, interesses de diferentes órgãos e organizações, questionamentos, lacunas observadas no documento final da BNCC, participação dos professores e estudantes no processo de construção da BNCC, bem como críticas que possam subsidiar o observado e problematizar a discussão da temática a partir de um confronto entre o que propõe a literatura e o que se apresenta nas discussões apresentadas pelos professores de Juiz de Fora.

O período delimitado para a escolha do material bibliográfico se deu entre os anos de 2018 e 2022, data posterior à promulgação do documento final da BNCC, visando, desta forma selecionar bibliografia que se refira ao documento já finalizado.

Portanto, sem fazer inferências sobre como poderia ser o documento final, mas já discutindo o documento que foi finalizado e encaminhado para as escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo da Base Nacional Comum Curricular, por se tratar de uma política pública que visa apresentar uma base curricular única para todo o país se apresenta como uma temática que envolve a busca de diferentes autores, tempos históricos e linhas de pesquisa. Por este motivo, para a elaboração da referência teórica foram selecionados livros publicados entres os anos de 2018 a 2022 com ênfase dos textos, voltadas para o estudo do currículo no ensino fundamental, legislação educacional desde a LDB de 1996 até a BNCC de 2017, contexto político da implantação da BNCC, debates envolvendo a elaboração e promulgação da BNCC, lacunas observadas no documento final da BNCC, impactos de uma base nacional comum, avanços e retrocessos da BNCC, fragilidades teóricas da BNCC, diferentes visões sobre a necessidade de uma base comum e experiências com a discussão e implementação da base nacional.

Visando observar diferentes pontos de vista, a escolha dos livros selecionados para a escrita deste artigo, além dos temas acima descritos, também teve a preocupação de buscar por referências bibliográficas de autores de diferentes instituições de ensino, bem como de variadas regiões do país. Desta forma, o material selecionado apresenta estudos de autores de São Paulo, Curitiba, Campinas, Rio de Janeiro, Bahia, Paraná, Ribeirão Preto e Mato Grosso do Sul e ainda instituições de ensino como Fundação Maurício Grabois, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Campinas e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar a existência de entendimentos diferentes acerca da necessidade ou não de uma base nacional comum curricular para um país de tamanha extensão territorial e diversidade cultural como o Brasil, sendo os principais pontos observados abaixo descritos:

1. Ideia da unificação do currículo fere a autonomia da escola;

2. A proposta de uma BNCC deu mais voz a especialistas e pouco ouviu os professores, pesquisadores e estudantes;
3. Dificulta a integração dos saberes entre a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
4. Pouco reconhecimento das diferentes condições de trabalho dos profissionais da educação;
5. Apresenta pouca articulação pedagógica o que dificulta ações interdisciplinares e contextualizadas;
6. Críticas ao conteúdo na área de história, visão nacionalista, em detrimento da história da África;
7. BNCC como uma política verticalizada;
8. Pouca referência à formação docente;
9. Pouca definição no que se refere aos recursos para financiar a educação de forma a garantir uma base nacional democrática;
10. Ideia de currículo mínimo como um indicativo de equalização dos conhecimentos básicos necessários para a constituição de uma nação;
11. A BNCC foi elaborada para atender às demandas do mercado de trabalho;
12. Pouco investimento na educação das pessoas com deficiência;
13. Ausência de investimento na educação de jovens e adultos;
14. A BNCC reforça a concepção de competências e habilidades presentes nas avaliações externas e de organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia (UNESCO);
15. Pedagogia das competências focada em habilidades e práticas que são úteis para o mercado de trabalho;
16. Possibilidade de produzir um currículo que converse com a BNCC baseado nos princípios orientadores que ela apresenta;
17. Política curricular homogeneizadora;
18. Visão de que a BNCC está em conformidade com políticas educacionais internacionais e faz parte de um processo de reformulação das políticas da área de educação no Brasil;
19. BNCC como ponto de partida para a construção ou revisão de currículos estaduais e municipais;
20. A BNCC indica conhecimentos e competências mínimas para todos os alunos de todo o país;
21. Apresenta orientações que podem ser adequadas a diferentes contextos;

22. Cumpre com uma competência da União de estabelecer normas gerais;
23. BNCC tem foco no currículo flexível e que possa ser adequado à realidade das escolas;
24. BNCC não é currículo, mas sim a base para a elaboração do currículo.

Acima apresentamos os principais achados da revisão bibliográfica acerca da BNCC no período destacado neste artigo. A análise do material disponível nos canais do YouTube da Secretaria de Educação de Juiz de Fora será feita buscando identificar nas falas dos profissionais, pontos de aproximação e de distanciamento com as análises sobre a BNCC presentes na revisão de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das páginas do YouTube utilizadas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, nos anos de 2020 e 2021 identificou as temáticas abaixo descritas no que se refere à organização curricular:

TEMA	PÁGINA	ANO
Diálogos sobre referenciais curriculares: perspectivas para Matemática, Tecnologia e EJA	Cadinho de Prosa	2020
Diálogos sobre referenciais curriculares: perspectivas para a Educação Física, Ciências e Geografia		
Trabalho por projetos na interface com a BNCC da Educação Infantil		
Revisitando a Proposta Curricular da EJA / PJE sob a perspectiva dos novos tempos		
Acessibilidade Curricular: o desenho universal para a aprendizagem em foco		
O Ensino Religioso na BNCC		
Leituras Freirianas na EJA: sujeitos e currículos		
Leituras Freirianas na EJA: currículo para o ser mais		
Diálogos sobre referenciais Curriculares – perspectivas para a Educação Infantil e a História		
Diálogos sobre os referenciais curriculares: perspectivas para língua portuguesa, língua inglesa e arte		
Diálogos sobre os referenciais curriculares: perspectivas para a educação física, ciências e geografia		

TEMA	PÁGINA	ANO
Proposta curricular 2021 e sua implementação no fazer pedagógico – Ciências	Anunciar, tempo de cuidar, aprender e transformar	2021
Proposta curricular 2021 e sua implementação no fazer pedagógico - Geografia		
Proposta curricular 2021 e sua implementação no fazer pedagógico – História		
Proposta Curricular 2021: Língua Portuguesa e educação física		
Proposta Curricular 2021: arte e EJA		
Proposta Curricular 2021: geografia e matemática		
Proposta Curricular 2021: Educação Infantil e ciências		
Proposta Curricular 2021: história, inglês e tecnologia		
Proposta Curricular 2021 e sua implementação no fazer pedagógico: português, inglês e matemática		
Proposta Curricular 2021: geografia, português, artes, educação física		

A partir da análise do material disponibilizado e acima descrito foi possível perceber que a Secretaria municipal de Educação de Juiz de Fora dá início a estudos no âmbito da gestão da secretaria de educação, visando instrumentalizar as equipes técnicas da SME para a organização do processo de revisão curricular da rede municipal, tendo a BNCC como referência. No mesmo ano a equipe de técnicos da SME passou a se reunir com coordenadores pedagógicos e diretores das escolas com o objetivo de apresentar as competências gerais da BNCC e fazer planejamento sobre como se daria o processo de revisão curricular do município. A partir de 2019 tem início a formação de grupos por componente curricular, etapa da educação infantil e modalidade da educação de jovens e adultos com a participação de profissionais da SME e escolas. Os grupos fizeram um estudo comparativo entre a BNCC, o currículo referência do Estado de Minas Gerais e as propostas curriculares da rede municipal de Juiz de Fora. Buscou-se observar os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre estes documentos, além deste comparativo os grupos de trabalho tiveram a responsabilidade de sistematizar cada componente curricular, a partir de então foi organizada uma proposta preliminar para a rede municipal, esta proposta foi disponibilizada via plataforma Moodle para que todos os profissionais das escolas tivessem acesso ao documento e assim pudessem apresentar sugestões de alteração e/ou comentários, as contribuições foram analisadas pelos

grupos de trabalho e, a partir das contribuições dadas pela comunidade escolar, os grupos de trabalho, por componente curricular, fizeram adequações no documento referência.

A observação do material disponível nas duas plataformas de interação, citadas neste artigo, permitiu verificar que a educação de jovens e adultos (EJA) foi tema presente na discussão referente ao currículo, sendo o currículo existente no município, construído entre os anos de 2011 e 2012, através de seminário com a participação de profissionais da educação, revisto com a revisão curricular proposta para a educação básica à luz da BNCC. Há destaque para o diálogo como centro do processo educativo, valorização das histórias de vida dos alunos, tornar o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, buscar identificar quais são os fatores que afastam os alunos das escolas, sendo o diálogo uma dimensão importante para a construção do currículo da EJA. Destaque para o entendimento de que o processo de seleção dos saberes que irão constituir o currículo na EJA deve se importar com temáticas significativas, geradoras, que respondam a uma problemática concreta vivida pelos educandos, ênfase nas relações aluno-mundo-aluno. Logo, uma das críticas à BNCC, observada na bibliografia de referência, que apresenta a preocupação da ausência de investimento na EJA, por parte da BNCC, foi tema presente na revisão curricular da rede municipal de Juiz de Fora.

No que se refere às críticas à BNCC com relação a ter investido pouco na educação das pessoas com deficiência, Juiz de Fora apresenta a proposta do desenho universal de aprendizagem (DUA), visando tornar o currículo mais acessível para todos os alunos, através de atividades mais acessíveis, que envolvam toda a turma, por meios variados modos de representação do conteúdo, destacando que o acesso ao currículo pode ser apresentado com práticas pedagógicas diferenciadas. Há destaque para a importância da flexibilização do currículo, bem como ressignificar a forma de ensinar a partir de se pensar o que significa aprender e enfatizar o que o aluno tem capacidade de fazer.

A seguir apresentaremos os principais pontos observados, nas falas dos profissionais, que apresentaram cada componente curricular nas plataformas de interação da PJF nos anos de 2020 e 2021:

- Os professores da área de história, do município de Juiz de Fora, também fizeram críticas ao documento final da BNCC, no que se refere ao trato com as questões de temporalidade;

- Língua portuguesa – Identificou pontos de convergência entre a proposta curricular de JF e a BNCC. Houve preocupação do grupo em fazer a divisão por série para que o professor tenha a possibilidade de comparar a proposta anterior e o que propõe a BNCC;
- Não foi possível montar grupo de estudo de língua inglesa devido a impossibilidades dos professores da rede, a revisão foi feita por professor da área que atua como técnico da Secretaria de Educação. Proposta curricular da rede do ano de 2012 e a BNCC possuem em comum a concepção de língua em ação.
- Referencial curricular de arte em comparação, foram observados pontos de aproximação com a BNCC e pontos específicos da rede de Juiz de Fora. O texto já escrito em 2012 contempla o apresentado pela BNCC.
- Educação física - Não contou com a participação de professores das escolas e sim por professores da secretaria de educação. Foi acatada a proposta de unidade temática proposta pela BNCC e feita a inserção de atividade circense. Juiz de fora tem educação física para a educação infantil e fez a opção de manter mesmo a BNCC não trazendo esta proposta.
- Matemática - houve convergência entre o currículo de 2012 da rede municipal e a BNCC;
- Artes - o currículo de artes não seleciona o que é conteúdo para cada série e nem faz escala de conhecimentos, fica por conta do professor analisar sua realidade e identificar o que interessa a seus alunos e como o professor pode fazer a interface com os demais conteúdos escolares. Dada às dificuldades, inclusive materiais, o foco é na materialidade, na combinação e transformação intencional de elementos materiais e imateriais. Pesquisa, experimentação, criação.

No que se refere à participação dos professores a rede municipal de Juiz de Fora buscou as seguintes estratégias para envolver os profissionais: criação de grupo de trabalho para a revisão da proposta curricular existente, tendo como documento balizador a BNCC. A participação dos professores nos grupos de trabalho foi aberta e enviado convite para as escolas. Outra estratégia utilizada, para ampliar a participação, foi a interação para dúvidas e sugestões através da Plataforma Moodle. Por fim, foi utilizada a estratégia de lives via YouTube para apresentar

o resultado das discussões e possibilitar o acesso de todos os profissionais da educação, mesmo após encerrada a apresentação, visto que os vídeos continuam disponíveis e até o mês de julho do ano de 2023 o canal Cadinho de Prosa já contava com sete mil inscritos e o canal Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar seis mil inscritos.

Na bibliografia de referência foram ainda observadas críticas à BNCC no que se refere à ideia de que a unificação do currículo fere a autonomia da escola, dificulta a integração dos saberes entre a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e ainda dificulta ações interdisciplinares e contextualizadas. No entanto, o material disponível nos dois canais do YouTube, apresentaram a possibilidade de discussão do currículo, incremento da organização curricular e possibilidade de ações interdisciplinares, visto que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora acreditou que não se pode renunciar a ter uma diretriz, e revisou o referencial curricular tendo a BNCC como base de análise.

No que se refere à escuta dos profissionais da educação, reconhecimento das diferentes condições de trabalho e formação docente, a observação do material disponível nas duas plataformas enfatiza justamente a importância do envolvimento dos profissionais da educação e atenção para as realidades de cada localidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar estudo sobre os caminhos percorridos, pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC nas escolas municipais da cidade no período de atividades remotas na referida rede de ensino devido à emergência em saúde pública ocasionada pela COVID-19.

A pesquisa utilizou como fonte de informação material on-line disponibilizado pela Secretaria de Educação do município, tendo como referência dois canais do YouTube administrados pela secretaria, um chamado “Cadinho de Prosa”, referente ao ano de 2020, e outro chamado “Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar”, referente aos anos de 2021 a 2023.

A análise das lives do YouTube permitiram identificar que a rede municipal de educação de Juiz de Fora fez a revisão de sua proposta curricular existente à luz da BNCC, sendo esta revisão considerada um momento de rica discussão e envolveu

todos os componentes curriculares e etapas de ensino, inclusive a educação de jovens e adultos, e educação inclusiva. Foi possível observar também que houve dificuldade em alcançar professores de áreas como inglês, geografia e ciências para ampla discussão. Os profissionais envolvidos na revisão curricular fizeram a observação de que houve convergência entre o currículo de 2012 da rede municipal e a BNCC, com exceção da área de história que destaca que a BNCC não deu o trato devido à questão da temporalidade.

Importante também destacar que a equipe de profissionais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora utilizou a BNCC como ponto de partida e não como currículo básico mínimo, visto que fez revisão, adequação e ampliação do proposto na BNCC.

REFERÊNCIAS

Portaria Ministério da Educação nº. 1.570 , de 20 de dezembro de 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRO2017.pdf>. Consulta feita em 28 de setembro de 2021.

Mattar, João. **Metodologia de pesquisa em educação: abordagens qualitativa, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

Marinho, Bruna Ramos e Oliveira, Aline Cristina de. **BNCC sob o olhar da pedagogia histórico-crítica: impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

Carneiro, Moaci Alves. **BNCC Fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC.** Petrópolis, RJ: 2020.

Orso, Paulino José (org). **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea)

Cassio, Fernando / Catelli Jr, Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

Costa, Terezinha da Conceição e Hubes, Marcia Adriana Dias Kraemer. **Uma Leitura Crítica da Base Nacional Curricular: compreensões subjacentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais.** 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

Veiga, Ilma Passos Alencastro e Silva, Edileuza Fernandes da. **Ensino Fundamental: Da LDB à BNCC.** Campinas, SP: Papyrus, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.006

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DA SOCIOLOGIA: UM OLHAR PARA O RIO DE JANEIRO

WALACE FERREIRA

Doutor em Sociologia pelo IESP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, walaceuerj@yahoo.com.br;

RODRIGO DE SOUZA PAIN

Doutor em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, rodrigo.pain@gmail.com;

GUILHERME NOGUEIRA DE SOUZA

Doutor em Sociologia pelo PPCIS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) - RJ, guilherme.nogueira.souza@hotmail.com;

JULIANA DIAS LIMA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, juuliana_dl@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho é resultado do projeto Prodocência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) intitulado "A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos". Partimos do estudo da literatura dos últimos anos sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dos novos livros didáticos, assim como da conjuntura política, social e econômica de perspectiva liberal que está por trás deste movimento de reformas. Para este trabalho em particular, observamos os documentos educacionais envolvidos, a investigação do lugar da Sociologia nos currículos das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro e as entrevistas com docentes de Sociologia e coordenadores pedagógicos/sujeitos em posição equivalente. Durante 2023 foram entrevistados doze profissionais, seis vinculados à rede pública e seis à rede privada do estado fluminense, principalmente da capital. Considerando a proposta deste artigo, temos as seguintes conclusões parciais: a) A BNCC, ao focar nas competências e

habilidades, desconsidera o caráter de disciplina escolar e prejudica a apropriação do conteúdo conceitual pelos estudantes, o que também é destacado nas entrevistas; b) Projeto de Vida é um campo inicialmente em disputa e apenas um dos livros atuais foi escrito por sociólogo; c) Docentes de Sociologia das escolas estaduais estão lecionando Projeto de Vida, que tem 2 tempos em cada série do Ensino Médio, enquanto Sociologia tem apenas 2 tempos no terceiro ano; d) Muitos colégios particulares estão adaptando Projeto de Vida a outras propostas de formação realizadas no espaço da escola; e) O currículo da SEEDUC é abrangente, mas não garante acesso dos estudantes a variedade de itinerários formativos alegada pela reforma; f) Muitos colégios particulares, com foco no ENEM, alteraram a nomenclatura das disciplinas, mas seguem garantindo aos discentes acesso ao conteúdo tradicional.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, BNCC, Docentes de Sociologia, Coordenadores Pedagógicos, Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho partimos do estudo da literatura dos últimos anos sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), dos novos livros didáticos, assim como da conjuntura política, social e econômica de perspectiva liberal que está por trás do movimento de transformações que incluem a reforma do Ensino Médio.

Interessa-nos o estudo dos documentos educacionais envolvidos, a investigação do lugar da Sociologia nos currículos das redes pública e privada do estado do Rio de Janeiro, o exame sobre o espaço da Sociologia nos livros de Ciências Humanas, Projetos Integradores e Projeto de Vida e, para esta proposta em particular, as entrevistas que estamos realizando com docentes de Sociologia e coordenadores pedagógicos/ou sujeitos em posição equivalente que estão vivenciando a reforma em suas unidades escolares.

METODOLOGIA

A metodologia consiste numa análise do ponto de vista teórico, histórico e prático dos aspectos que envolvem a reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e sua relação com o Ensino de Sociologia na educação básica. Isso significa uma leitura crítica sobre a conjuntura de implantação da reforma, bem como um mapeamento do seu alcance ao longo destes primeiros anos, o que tem sido observado por meio das entrevistas com docentes de Sociologia, coordenadores pedagógicos/ou função semelhante. Até o presente momento (novembro de 2023), entrevistamos doze profissionais, seis vinculados à rede pública e seis à rede privada.

As entrevistas têm ocorrido valendo-se da estratégia da bola de neve, com indicações dos próximos entrevistados. Para a análise das entrevistas, o pressuposto adotado tem sido o de que o discurso é responsável por revelar o entendimento do sujeito a respeito do contexto histórico-social no qual se apresentam suas relações para a produção do seu próprio discurso e ponto de vista, ou seja, o discurso reflete a visão de mundo do autor que está diretamente relacionada à realidade em que ele vive (FERNANDES, 2005).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Reforma do Ensino Médio é o resultado da força do neoliberalismo sobre a educação no país. Implementada no período pós-golpe parlamentar de 2016, tendo à frente o então presidente Michel Temer, a Medida Provisória 746/2016 (em seguida a Lei nº 13.415/2017) instituiu o Novo Ensino Médio por meio da alteração de 54 artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), estabelecendo uma mudança radical na estrutura do ensino médio.

O discurso para a rápida implantação do Novo Ensino Médio, era quase a de terra arrasada. Como salientam Ferreira e Cavalcanti (2018), o recurso utilizado para tentar aproximar a população da reforma consistiu na disseminação de propagandas que cultivaram a expectativa de desengessamento do Ensino Médio e o suposto ganho de autonomia do estudante. Aplicou-se o discurso do caos para justificar as mudanças aceleradas impostas pelo governo, explorando informações sobre os problemas existentes nesta etapa de ensino, como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos em avaliações padrões nacionais.

Desde a década de 1990, durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira passou a se desenvolver por meio de reformas que englobavam mudanças estruturais nas políticas de ensino que desprezavam o caráter socializador da educação a partir da iniciativa pública como um dever somente estatal, abrindo espaço para interesses empresariais de fundações privadas ligadas ao Banco Mundial (hoje Grupo Banco Mundial), à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, inicia-se um modelo de reforma gerencial da educação, já adequado ao caráter utilitarista e mercadológico neoliberal.

O discurso agora é o de uma escola adequada ao mundo do trabalho, onde a escola hipoteticamente prepararia o sujeito para o mercado de trabalho. Na BNCC, “competência” é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ademais, há uma forma mais explícita em que a ideologia neoliberal na educação se faz presente no presente momento. Em destaque, o termo “empreendedorismo” preconizado pela BNCC e que aparece constantemente na proposta

pedagógica do Novo Ensino Médio, contribui para que o caráter educacional esteja voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da perspectiva mercadológica do neoliberalismo.

Segundo Papim e Mendonça (2021), a BNCC, ao focar nas competências e habilidades, desconsidera o caráter de disciplina escolar, a mediação didática do professor, a apropriação do conteúdo conceitual pelo aluno e a avaliação da aprendizagem, enquanto processos complexos e diversificados. Essa forma de abordagem, na visão dos autores, termina por relativizar, de maneira simplista, o processo formativo à correspondência da escala de habilidades e competências, em nome de uma suposta interdisciplinaridade expressa nos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional). Ou seja, desconsidera-se a ciência de origem e seus limites para a interdisciplinaridade, tornando o trabalho do professor um exercício mecânico de reprodução, estranho às potencialidades de aprendizagem, mediante contextos sociais e culturais diversos, plano de fundo da educação escolar.

Exemplo dessa redução na importância científica disciplinar aparece no novo Ensino Médio implantado no Rio de Janeiro no espaço dado ao componente curricular Projeto de Vida. Com seis tempos de aula nas três séries do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), ao passo que a Sociologia caiu para dois tempos no terceiro ano, muitos professores de Sociologia estão lecionando aquele componente curricular sem qualquer formação prévia.

Conforme explicação de Pereira, Ciavata e Gawryszewski (2022), os primeiros documentos referentes à reforma do ensino médio no Rio de Janeiro vieram a público somente em dezembro de 2020, ainda em contexto pandêmico, com a versão preliminar do Documento de Orientação Curricular (DOC-RJ) apresentando a proposta de Formação Geral Básica, que abrange as orientações curriculares previstas na BNCC, de competências por área de conhecimento. Já em 2022, a reforma passou a ser vivenciada nas escolas estaduais, trazendo à tona diversos problemas, principalmente após o período remoto:

O ano escolar de 2022 começou com a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro e um novo currículo para a primeira série desta etapa do ensino básico; isso após dois anos de pandemia, com alunos/as afastados/as quase integralmente da escola e com graves prejuízos educacionais. Após escassas e limitadas discussões remotas com a comunidade escolar, destacamos que a

desorganização e as incertezas foram a marca do início desse ano letivo. A nova grade curricular somente foi publicada semanas após o início das aulas e trouxe uma redução significativa da carga horária de diversas disciplinas, bem como a inclusão de projeto de vida, disciplinas optativas e estudos orientados para os três anos letivos (PEREIRA, CIAVATA, GAWRYSZEWSKI, 2022, pg. 477).

Abaixo, no quadro 1, imagem da configuração do Itinerário Formativo de Ciências Humanas da SEEDUC, que nos interessa devido ao lugar da Sociologia, demonstrando a perda de carga horária de inúmeras disciplinas e sua substituição por Projeto de Vida e eletivas, lembrando que diferentes escolas oferecem diferentes itinerários ou até mesmo a mescla entre mais de um deles.

Quadro 1: Itinerário de Ciências Humanas/SEEDUC-RJ

ENSINO MÉDIO REGULAR - ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS								
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA			CARGA HORÁRIA			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
CARGA HORÁRIA BNCC		24	18	12	960	720	480	2160
ITINERÁRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS / LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1 (HISTÓRIA)	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2 (GEOGRAFIA)	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 3 (FILOSOFIA E SOCIOLOGIA)	0	2	4	0	80	160	240
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18	240	480	720	1440
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: <<https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/>>. Acesso em: 04. jun. 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre as entrevistas realizadas até o presente momento, encontramos muitas críticas ao novo ensino médio e pouca sinalização favorável. Abaixo trazemos os quadros analíticos referentes às entrevistas que fizemos até o presente momento com os profissionais das redes pública e privada.

Quadro 2: Análise das entrevistas com profissionais da SEEDUC do Rio de Janeiro

Pergunta	Função	Sobre a Satisfação com o Novo Ensino Médio	Sobre os Itinerários Formativos	Sobre a carga horária dos(as) docentes	Sobre Projeto de Vida	Sobre material didático	Sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e o ENEM
Profissional 1 (SEEDUC- RJ)	Coordenação Pedagógica	Relata desaprovção do modelo por todos os docentes da escola.	Afirma que os estudantes foram "distribuídos quase que ao acaso" dentre os Itinerários Formativos oferecidos pela escola.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionar Projeto de Vida.	Relata que o componente curricular é oferecido "sem avaliação, [logo] sem presença dos alunos nas aulas".	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos.	Afirma que o Novo Ensino Médio não apresenta preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio.
Profissional 2 (SEEDUC- RJ)	Coordenação Pedagógica	Relata desaprovção do modelo por 59 docentes e aprovação de 1 docente da escola.	Afirma que a escola se trata de um caso excepcional, onde o foco é o empreendedorismo. Há um Itinerário Formativo para as turmas regulares e um para as turmas de modalidade EJA.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionar Eletivas dentre os Itinerários Formativos oferecidos pela escola.	Relata que "os alunos se sentem confusos".	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos. Mas há utilização do livro didático no Projeto de Vida.	Afirma que o Novo Ensino Médio não apresenta preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
Profissional 3 (SEEDUC- RJ)	Docente de Sociologia	Relata desaprovção do modelo por todos os docentes da escola (os quais obtêm contato).	Afirma que a escola tem uma Formação Integral e Técnica, com destaque para a concepção empreendedora.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionar Eletivas dentre os Itinerários Formativos oferecidos pela escola.	Relata que, como não há uma metodologia a ser seguida no Projeto de Vida, "cada docente conduz a matéria como bem entender".	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos.	Afirma que o Novo Ensino Médio não apresenta preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Pergunta	Função	Sobre a Satisfação com o Novo Ensino Médio	Sobre os Itinerários Formativos	Sobre a carga horária dos(as) docentes	Sobre Projeto de Vida	Sobre material didático	Sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e o ENEM
Profissional 4 (SEEDUC- RJ)	Direção/ Docente de Sociologia	Relata desaproveitamento do modelo por todos os docentes da escola (os quais obtêm contato).	Afirma que a escola oferece 3 itinerários Formativos, mas não explicita como se dá a escolha dos mesmos pelos estudantes.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionarem Eletivas dentro os Itinerários Formativos oferecidos pela escola e Projeto de Vida.	Relata que há uma tentativa em trabalhar o conteúdo "sempre em conjunto com as disciplinas dos professores".	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos. Mas há utilização do livro didático no Projeto de Vida.	<i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i>
Profissional 5 (SEEDUC- RJ)	Coordenação Pedagógica	Relata desaproveitamento do modelo por todos os docentes da escola. Afirma que os mesmos "não estão satisfeitos e que entendem que não foram formados para isso".	Afirma que os estudantes foram realocados pela escolha de itinerários, de maneira opcional.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionarem Eletivas dentro os Itinerários Formativos oferecidos pela escola.	<i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i>	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos.	<i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i>
Profissional 6 (SEEDUC- RJ)	Docente de Sociologia	Relata desaproveitamento do modelo por todos os docentes da escola (os quais obtêm contato).	Afirma que os estudantes foram "alocados de forma aleatória" dentre os Itinerários Formativos oferecidos pela escola.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida. Nesta situação foram realocados para lecionarem "alguma das disciplinas oriundas da Reforma".	Relata que "os alunos passaram a vida escolar inseridos na dinâmica de pontuação e avaliação. Assim, eles não veem sentido na existência de uma disciplina onde isso não ocorra".	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos.	Afirma que o Novo Ensino Médio não apresenta preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Fonte: Prodôncia "A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos".

É possível perceber semelhanças entre os relatos a partir das respostas referentes aos profissionais da rede pública de educação do Rio de Janeiro. Ao serem perguntados sobre a satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM) é notória a desaprovação por quase todos os respondentes. A respeito dos Itinerários Formativos, houve heterogeneidade entre as respostas, ainda que algumas se aproximem. Dois profissionais disseram que os Itinerários Formativos não foram escolha dos estudantes, o que se contrapõe a justificativa da implementação do NEM como espaço no qual os estudantes são autônomos e responsáveis pela decisão frente a um currículo hipoteticamente flexível. Dois profissionais afirmaram que as escolas possuem foco empreendedor, portanto, os estudantes que adentram estas instituições possuem apenas este seguimento. Um profissional não deixa evidente a maneira como os estudantes são realocados dentre os 3 Itinerários Formativos oferecidos pela escola. E, por último, apenas um profissional indica que na escola em que atua os estudantes escolhem os Itinerários de maneira optativa.

A respeito da carga horária dos professores, a resposta de que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida é unânime. Nestes casos os respondentes afirmaram que os professores que se encontram nesta situação são realocados para lecionarem disciplinas Eletivas que compõem os Itinerários Formativos e/ou Projeto de Vida. Quando questionados sobre o Projeto de Vida, chama-se atenção para dois relatos. Em primeiro lugar, alguns respondentes sinalizaram haver sentimento de confusão entre os alunos, já que docentes de qualquer área podem atuar lecionando Projeto de Vida, incidindo em desordem metodológica e até mesmo de conteúdo. O Segundo ponto envolve a avaliação. Como os estudantes são inseridos em processos avaliativos desde as primeiras séries escolares, o que de certa forma os coagem à estarem presentes em aula e terem “medo” da reprovação, na medida em que Projeto de Vida não possui avaliação sistemática é comum que os alunos não vejam sentido neste componente curricular. Por fim, a extensa carga horária de Projeto de Vida também é questionada.

Quando indagados sobre o material didático, todos os entrevistados afirmaram não haver material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos, subentendendo-se que o docente responsável por determinada Eletiva é também responsável pela formatação do material usado em sala de aula. Dentre os seis profissionais, dois afirmaram haver utilização do livro didático de Projeto de Vida na escola. Por fim, quando questionados sobre a relação do Novo Ensino Médio com o ENEM, três profissionais afirmaram considerar que o NEM não apresenta

preocupação com o exame, tendo em vista a redução das disciplinas que compõem a Formação Geral Básica (FGB) e o seguimento de apenas um Itinerário Formativo, quando no ENEM aparecem 4 áreas (Ciências Humanas e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias; além da Redação).

A reforma do Ensino Médio foi estruturada sem qualquer aviso ou consulta prévia. Nesse sentido, os docentes pertencentes as escolas estaduais da SEEDUC ficaram expostos a alterações sem que a infraestrutura escolar acompanhasse tais mudanças.

Em continuidade ao quadro anterior, vejamos agora o quadro referente às entrevistas realizadas com a rede privada de ensino.

Quadro 3: Análise das entrevistas com profissionais da Rede Privada do Rio de Janeiro

Pergunta	Função	Sobre a Satisfação com o Novo Ensino Médio	Sobre os Itinerários Formativos	Sobre a carga horária dos(as) docentes	Sobre Projeto de Vida	Sobre material didático	Sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e o ENEM
Profissional 7 (Rede Privada)	Docente em Sociologia	Relata preocupação para as discrepâncias entre o ensino na rede pública e privada, tendo em vista a diferença entre investimento.	Afirma que os estudantes tiveram oportunidade de escolher qual Itinerário Formativo seguir. No período da manhã são ofertadas aulas do Itinerário e no contraturno disciplinas Eletivas.	Afirma que alguns docentes tiveram sua carga horária reduzida.	Relata que os docentes enxergam o Projeto de Vida como uma forma de desvalorização curricular, enquanto os alunos veem como tempo ocioso.	Afirma que não há material didático para as Eletivas dos Itinerários Formativos.	Afirma que o Novo Ensino Médio já é uma realidade. No entanto, há uma preocupação com o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) se o atual modelo contemplar as mudanças.
Profissional 8 (Rede Privada)	Docente em Sociologia	Relata não ter aceitação por parte dos docentes, mesmo os que tiveram aumento na carga horária.	Afirma que os estudantes tiveram oportunidade de escolher qual Itinerário Formativo seguir, sendo ofertados 3 possibilidades: Linguagens e Ciências Humanas; Matemática e Engenharias e Ciências Biológicas e da Saúde.	Afirma que, de modo geral, houve aumento na carga horária. No entanto, os professores das disciplinas de formação básica tiveram redução para implementação dos Itinerários Formativos.	Relata que "o Projeto de Vida foi muito contestado, com processo avaliatório questionado e conteúdo anticientífico".	Afirma que há utilização de material didático específico em Projeto de Vida.	Afirma que há uma preocupação com o tema. Destaca, ainda, a falta de utilidade do Projeto de Vida no Exame Nacional do ensino Médio (ENEM).

Pergunta	Função	Sobre a Satisfação com o Novo Ensino Médio	Sobre os Itinerários Formativos	Sobre a carga horária dos(as) docentes	Sobre Projeto de Vida	Sobre material didático	Sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e o ENEM
Profissional 9 (Rede Privada)	Coordenação pedagógica	Afirma que, apesar dos docentes terem se adaptado e aprovado as novas mudanças no currículo da escola, a maioria acredita que a reforma é uma decisão maléfica para a estrutura do ensino público brasileiro.	Afirma a escola se trata de um caso excepcional por possuir dois currículos: Brasileiro e Alemão. Os dois seguem as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas são dadas em línguas diferentes (Português e Alemão). São oferecidas, portanto, Eletivas de Tópicos Especiais (propostos pelos professores) e a cada semestre os alunos se inscrevem nas Eletivas de interesse.	Afirma que não houve redução na carga horária dos docentes, porém houve realocação para lecionarem Eletivas propostas por eles mesmos.	Relata que o Projeto de Vida está incluso na carga horária dos Itinerários Formativos. Afirma, ainda, que a escola há muito tempo desenvolve um projeto de formação profissional que "conversa" muito bem com a proposta do Projeto de Vida. Atualmente a carga horária do Projeto de Vida está voltada para esta iniciativa.	Afirma que não houve mudanças nos livros didáticos utilizados pela escola. Nas Eletivas foram inseridos materiais produzidos pelo próprio professor.	Relata preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que a implementação da reforma foi confusa e indefinida.
Profissional 10 (Rede Privada)	Docente em Sociologia	Relata desaprovação do modelo por todos os docentes da escola. Afirma que os mesmos acreditam que o Novo Ensino Médio "só reforça as desigualdades".	Afirma que os estudantes tiveram oportunidade de escolher qual Itinerário Formativo seguir e que cada um deles oferece um conteúdo que aprofunda os conhecimentos trabalhados na Formação Geral Básica.	Afirma que não houve redução na carga horária dos docentes.	Já havia uma disciplina semelhante ao Projeto de Vida na escola com outra denominação. Seu papel era "pensar o espaço escolar de forma mais democrática, envolvendo mais os alunos nas dinâmicas da instituição". Logo, houve apenas uma reformulação.	Afirma que não há material didático para as eletivas dos Itinerários Formativos e nem para o Projeto de Vida.	<i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i>

Pergunta	Função	Sobre a Satisfação com o Novo Ensino Médio	Sobre os Itinerários Formativos	Sobre a carga horária dos(as) docentes	Sobre Projeto de Vida	Sobre material didático	Sobre a relação entre o Novo Ensino Médio e o ENEM
Profissional 11 (Rede Privada)	Docente em Sociologia	<p>Por atuar em mais de uma escola, o docente relata não haver uma única forma para a aplicação das mudanças. De acordo com ele "não há nenhum docente falando abertamente de maneira positiva da reforma".</p>	<p>O docente afirma ter se deparado com uma "estratégia para tentar burlar a diminuição de carga horária no ciclo de formação básica". A iniciativa visa, sobretudo, suprir as necessidades relacionadas à realização do ENEM.</p>	<p>Tomando como referência as escolas onde atua, afirma que pouco ou nada foi ampliado no que se refere à carga horária.</p>	<p>Explica que diferentes profissionais se ocuparam dessa função. Das licenciaturas, citou: Artes, Biologia, Espanhol, Sociologia e Ensino Religioso. Chamou atenção, ainda, para o fato de outros profissionais estarem à frente dessa disciplina. Em específico, relata a atuação de um psicólogo.</p>	<p>Destaca três diferentes vivências: a) uma escola deixou a cargo do docente a formulação do material usado; b) outra conta com a utilização de apostilas; c) por último, uma optou por atrair o componente curricular à programas educacionais que abordam a questão socioeconômica dos alunos (sem material definido).</p>	<p>Afirma que as instituições privadas e os pais dos estudantes que compõem a comissão visam aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso reforça a preocupação dos colégios privados com o exame.</p>
Profissional 12 (Rede Privada)	Coordenação pedagógica	<p>Afirma que a reforma é "inexequível", além de "excludente" e propagadora de desigualdades tanto em escolas públicas quanto em particulares de pequeno porte, "afunilando o acesso ao ensino superior".</p>	<p>Mostra-se crítico ao modelo de Itinerários Formativos, endossando que a promessa de opção por parte do aluno é apenas uma ilusão. Cita casos de escolas públicas no Rio de Janeiro que ofertam Itinerários Formativos de preparação de brigadeiro caseiro e salgadinho como opção para os alunos, porém que na realidade acaba por se tornarem obrigatórios "porque só tem isso como possibilidade concreta".</p>	<p>Afirma que a escola se trata de um caso excepcional por possuir horário integral onde os professores tem 40h de trabalho semanal, sendo 4h de "plantão de final de semana" e 36h divididas entre "planejamento" e sala de aula.</p>	<p>Informa que a escola possui uma coordenação responsável por formular o currículo do componente curricular, com profissionais formados em psicologia e especialização em psicopedagogia. Porém, afirma que são os professores da escola, de ambas as áreas, quem lecionam o Projeto de Vida, que funciona como uma espécie de "tutoria, orientação acadêmica".</p>	<p><i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i></p>	<p><i>Não houve clareza em sua resposta quanto a esta pergunta.</i></p>

Fonte: Prodôncia "A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos".

No que tange aos respondentes da rede privada de educação do Rio de Janeiro, nota-se heterogeneidade nos relatos de acordo com as categorias analisadas. Com relação à satisfação com o Novo Ensino Médio (NEM), embora haja um contexto de adaptação, os profissionais posicionam-se de maneira crítica. Dois enfatizaram a geração de desigualdades resultantes da reforma. Acerca dos Itinerários Formativos, quatro dos seis profissionais afirmaram que as escolhas dos Itinerários Formativos pelos alunos ocorreram de maneira optativa. Segundo um respondente as Eletivas que compõem os Itinerários Formativos aprofundaram conhecimentos da Formação Geral Básica (FGB), enquanto outro indicou que na sua escola houve uma “estratégia para tentar burlar a diminuição de carga horária no ciclo de formação básica” e que tais mudanças se deram, sobretudo, visando suprir as necessidades relacionadas à realização do ENEM.

Quando questionados sobre a carga horária dos professores, diferentemente das respostas obtidas pelos profissionais da SEEDUC, três respondentes afirmaram que suas escolas passaram por pouca ou nenhuma alteração no quadro de horários dos docentes. Um profissional afirma, inclusive, que houve ampliação na carga horária de alguns professores e apenas um relata que alguns tiveram redução de carga. O último entrevistado afirma que sua escola se enquadra em um caso excepcional, tratando-se de um horário integral.

Sobre Projeto de Vida, os relatos versam sobre as escolas já possuírem um conteúdo parecido com o que se pretende com Projeto de Vida, o que resultou apenas em uma adaptação do currículo. Dois profissionais se posicionaram de maneira crítica ao componente curricular. Alguns relatam a presença de psicólogos como responsáveis por lecionarem ou programarem o conteúdo de Projeto de Vida, o que não ocorre na rede pública. Quando questionados sobre o material didático, as respostas assemelham-se aos dos profissionais da rede pública, destacando-se o fato de que não há material didático definido para as Eletivas que compõem os Itinerários Formativos. No entanto, nos colégios privados é comum a utilização de apostilas ou livros didáticos comercializados pelas instituições.

Por último, quando questionados sobre a relação do Novo Ensino Médio com o ENEM, os respondentes se mostraram preocupados, afirmando que nas escolas particulares a aprovação no ENEM é norteadora do currículo, o que explica porque algumas escolas adaptaram-se ao Novo Ensino Médio sem a retirada ou a redução do conteúdo referente a Formação Geral Básica.

As diferenças entre as respostas obtidas nestas entrevistas demonstram o processo de autonomia e investimento que circundam os ambientes escolares particulares, diferentemente das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante ressaltar que a crítica estabelecida a respeito da reforma não se limita exclusivamente a forma como a reforma foi fomentada e implantada, mas também e, principalmente, a existência da mesma. Ainda que haja a discussão de que sua estrutura não tem estabilidade o suficiente para se concretizar, o trabalho que a crítica se propõe a fazer é que, caso houvesse a estrutura necessária e a reforma fosse aplicada da maneira como é descrita no documento original aprovado em 2017, a educação pública brasileira passaria da mesma maneira por um desmonte físico, intelectual e de grande ruptura com a bagagem pedagógica que deu base até então para o seu desenvolvimento, ainda que muito precário dependendo do ponto de vista a ser analisado.

A ampliação da desigualdade escolar como resultado da reforma do Ensino Médio foi mencionada por muitos entrevistados, na medida em que escolas particulares tendem a criar melhores condições para os estudantes concorrerem às vagas nas universidades via vestibulares e ENEM. O fortalecimento de cursinhos pré-vestibulares em decorrência da perda de conteúdos nos currículos da rede estadual de educação também foi observado. É mais uma forma de abertura ao setor privado ao segmento educacional brasileiro. Em conclusão, os entrevistados manifestaram posicionamento contrário ao novo ensino médio, estão acompanhando às lutas pela revogação e esperam ver êxito nesta luta. Lembramos que recentemente, em outubro de 2023, o governo federal enviou ao Congresso Nacional proposta de revisão do Ensino Médio.

Aspecto que tem se confirmado nas entrevistas é que, conforme a lei da reforma, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. Nesse cenário, tem ocorrido os estudantes têm tido que escolher itinerários ofertados por suas escolas ou até mesmo considerando a restrição dos municípios em que moram. Observando os graves problemas de infraestrutura da maioria das nossas escolas públicas, como a “ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividade artístico-culturais”

(MOURA, FILHO, 2017), devemos imaginar que muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos. Na SEEDUC há casos em que os estudantes são sorteados para ocuparem os poucos itinerários ofertados nas unidades escolares.

Essa situação contradiz a ideia de “protagonismo juvenil”, uma das bandeiras da reforma. Enquanto esta é a realidade da rede estadual, vemos escolas privadas ofertando praticamente todo o conteúdo até então existente. O resultado, mais uma vez, é a ampliação das desigualdades educacionais.

No caso específico da Sociologia, que, ao longo das últimas décadas enfrentou problemas com a insuficiência de profissionais especializados, poderá ter um agravamento desse quadro como um dos impactos da reforma, haja vista o desestímulo da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados. Nesse contexto, a Sociologia volta a ser ameaçada depois de quase uma década de continuidade na educação básica. Todo o avanço conquistado em torno das práticas de ensino, com a construção de um repertório significativo de experiências, recursos e livros didáticos que facilitam a transposição dos conteúdos de uma linguagem acadêmica para o estudante do ensino médio, pode sofrer uma interrupção que influenciará a estabilidade e a afirmação necessárias ao desenvolvimento da disciplina (HANDFAS, 2017).

Junto da Sociologia, fica ameaçada a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas e econômicas. A sua colocação enquanto disciplina de considerável formação humana e analítica não pode se perder, e é seu papel, inclusive, acompanhar o atual estágio de discussão do governo federal em torno da revogação da reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FERNANDES, C. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, W.; Cavalcanti, D. S. A reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. In: **Perspectiva Sociológica**, n. 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740/1248>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HANDFAS, Anita. Constituição e consolidação do ensino de Sociologia enquanto subcampo de pesquisa. Entrevista concedida a Cristiano das Neves Bodart. In: **Revista Café com Sociologia**. Vol. 6, n. 2. pp. 415-425, mai./jul. 2017. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/860/pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOURA, D. H; FILHO, D. L. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. In: **Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, vol. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2023.

PAPIM, A. A. P.; MENDONÇA, S. G. L. O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN. **Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS.** Brasília, 2021.

PEREIRA, N. S., CIAVATTA, M., & GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. Retratos Da Escola, vol. 16, n. 35, 2022, p. 463–481. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA. M. R. D. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 34, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.007

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO: UMA PERCEPÇÃO EM CONTRASTE COM O ENSINO TRADICIONAL

WEVERTON DA SILVA MARTINS

Mestre em Ensino de Biologia pelo programa em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba- PB, Professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, Professor da Rede Municipal Caruaru – PE, wevertonmartins@hotmail.com;

TIAGO ALVES DE BRITO

Mestre em Ensino de Biologia pelo programa em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba - PB, Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, alves100.tb@gmail.com;

ILCA MENDES VALE

Mestre em Ensino de Biologia pelo programa em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba- PB, Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, Professora da Rede Municipal de Nazarezinho – PB, ilcamendesvalejv@gmail.com;

GISELE RICELLY DA SILVA

Mestra em Ensino de Biologia pelo pelo programa em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba- PB, Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e Paraíba, profgisilva@hotmail.com.

RESUMO

As estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem no ensino médio carecem cada vez mais de inovação, pautando-se em métodos que reforcem a contextualização dos conteúdos, minimizando que eles sejam memorizados de maneira mecânica, a fim de que a aprendizagem seja integralizada e significativa. Conectar os saberes escolares ao cotidiano dos estudantes é uma tarefa desafiadora para os professores do ensino médio, uma vez que, os objetos de conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas perpassam para além da vida estudantil e, na maioria das vezes são ensinados por métodos tradicionais. Este trabalho objetiva subsidiar a contribuição da utilização de

metodologias ativas no ensino médio em contraste com o método de ensino tradicional, pois as exigências no formato de ensino-aprendizagem colocadas pelo funcionamento da educação básica solicitam mudanças na formatação de produção do conhecimento no sentido de superar o modo tradicional de ensino, principalmente com o advento do novo ensino médio que intensifica a participação do estudante como protagonista, dando-lhes liberdade de escolha das disciplinas que irão traçar a construção dos seus saberes. O artigo foi desenvolvido de acordo com a metodologia da pesquisa de caráter qualitativo onde foi realizado um estudo bibliográfico integrativo, utilizando diversos referenciais de pesquisa que tratam do assunto, envolvendo metodologias ativas no contexto do ensino médio. Foram desenvolvidos estudos que retratam a utilização das metodologias ativas, sua exemplificação e como algumas delas podem ser desenvolvidas. O trabalho traduziu o proveito e eficácia do uso de metodologias ativas em convergência com o método tradicional de ensino como instrumento de ensino-aprendizagem no ensino médio e apresenta como considerações finais a importância da compreensão conceitual sobre metodologia ativa, bem como seu processo didático. Firmados nos pressupostos regentes para que assim logre-se de um ensino-aprendizagem significativo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Ensino Básico, Ensino Tradicional, Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As formas de ensinar e aprender precisam se basear em estratégias dinâmicas que tornem os participantes do processo de aprendizagem os protagonistas. A metodologia ativa é considerada o ponto de partida para avançar num processo de reflexão, integração cognitiva, generalização e reformulação de novas práticas. Dessa forma, uma abordagem ativa pode facilitar o processo de ensino, que ao invés de tornar os alunos receptores passivos, constitui em uma abordagem dinâmica em que o aluno é o centro da construção do conhecimento e o professor assume um papel orientador. (Morán, 2015).

Neste sentido, com essa abordagem, é possível criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e significativo, em que os alunos tenham a oportunidade de praticar o que aprender na prática e desenvolver habilidades importantes, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. Em última análise, a adoção de metodologias ativas pode ajudar a preparar os estudantes para enfrentar desafios reais e se tornarem cidadãos mais engajados e participativos.

Para que ocorra eficácia no ensino dos conteúdos, se faz necessário uma abordagem pedagógica contemporânea e inovadora que conduza o entendimento complexo do processo ensino-aprendizagem e que perpasse da memorização exaustiva de conteúdos que permeiam o formato de ensino tradicional, onde o aluno é apenas um expectador de informações que são repassadas pelo professor. Segundo Krasilchik (2004), as palavras e termos usados em aula começam a ser compreendidos pelos alunos, desde a obtenção de exemplos práticos usados para construir associações e analogias, até vincular conteúdos a experiências reais. Por outro lado, muito conteúdo reduz o tempo que os professores precisam para apresentar esses exemplos e analogias que levam os alunos a compreenderem melhor os conceitos apresentados.

Para Gomes (2018), está clara a necessidade de se conhecer metodologias e estratégias pedagógicas capazes de fundamentar uma ligação entre os saberes escolares e correlacionar com o cotidiano, por meio de atividades práticas de experimentação e da observação. E, é nesse sentido que procuramos resposta para a questão: quais os atributos das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio.

Os métodos ativos propõem como ideia eficaz que é reforçada ao mostrar que a capacidade crítica dos alunos deve ser fortalecida na prática docente e sua

curiosidade pode ser saciada pela aproximação dos objetos ao que já é conhecido. O ensino não se limita, portanto, a lidar com objetos e conteúdos, mas inclui também a possibilidade de uma aprendizagem crítica, pois proporcionar essas condições aos sujeitos aprendizes permitirá que eles assumam a posição de sujeitos ativos na construção e reconstrução do conhecimento ensinado (Freire,1996). Nesse caso, as metodologias ativas de ensino estão alinhadas com os objetivos estratégicos de aprender a aprender, um dos pilares da educação no século XXI, e a base do ensino continua sendo o impulso para pesquisar e desenvolver a autonomia individual.

Partindo desse princípio, esse trabalho tem como objetivo geral subsidiar as contribuições acerca da utilização das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem no ensino médio, dialogando propostas de diferentes referências que visam colocar o aluno no centro da aprendizagem. E apresenta os seguintes objetivos específicos: - Discutir a importância dos métodos ativos de aprendizagem em prol da aprendizagem significativa; - comparar a prática da utilização das metodologias ativas com o ensino tradicional no ensino médio e evidenciar algumas práticas de métodos ativos na educação básica.

De acordo com a metodologia aplicada em sala de aula independentemente da disciplina, pode-se observar que algumas pesquisas recentes de intervenção têm mostrado uma temática de bastante relevância: a motivação para aprender. Assim, é importante compreender e identificar a relação existente entre o aluno e sua motivação para estudar, bem como as metodologias utilizadas pelos professores como forma motivar esses estudantes dentro da sala de aula. Observa-se que o professor desempenha papel fundamental no estímulo do aluno aos estudos, cabendo a este profissional, além das atribuições básicas do ensino, gerar um ambiente motivador em sala de aula, através de proposições de matérias, estratégias e interação que proporcione que o aluno interiorize os motivos e criando um desejo pela aprendizagem (Scheley; Silva; Campos, 2014). Assim, com aplicabilidade das metodologias ativas em diversos componentes curriculares, propõem-se estimular a aprendizagem tornando-a mais eficaz no que diz respeito aos conteúdos e sua importância na vida cotidiana, no intuito de construir conhecimento de forma integral e significativa.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido utilizando a abordagem metodológica qualitativa, pela qual se destaca e localiza o observador, por meio de uma pesquisa bibliográfica

integrativa que para Marconi e Lakatos (1986), é uma forma de investigação em bibliografias publicadas com tópicos relevantes, subsidiando aos pesquisadores acesso e conhecimento sobre um determinado tema discutindo os principais pontos. E para a revisão de literatura foram destacadas as palavras chave – Metodologia de ensino, Metodologias Ativas, Ensino Aprendizagem e Ensino Básico onde foram pesquisados trabalhos no banco de dados do google acadêmico, scielo e na Base de Dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os textos foram selecionados utilizando critérios como idioma português e inglês, período de publicação entre o ano 2005 e 2020 e também foram citados os principais autores dos que retratam o tema e para refinar a pesquisa foi estabelecido como critério de exclusão os trabalhos incompletos, relatos de experiências e população alvo de estudo. Dando suporte para a contextualização do tema e buscando responder quais os atributos das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem do ensino básico.

O presente artigo desenvolve um estudo bibliográfico que abrange diversos contextos referentes ao ensino aprendizagem inerentes ao ensino básico. Tais discussões foram baseadas em métodos ativos de aprendizagem, onde o estudante é protagonista na construção do seu conhecimento em contraste aos métodos tradicionais. Estruturalmente o artigo contém a base introdutória, onde o tema é apresentado e proposto como questão de pesquisa acerca da viabilidade dos métodos ativos de aprendizagem no processo de ensino aprendizagem. No desenvolvimento são destacadas as discussões com as bases teóricas para o assunto pesquisado. Dando destaque para: Os desafios de aprendizagem no Ensino Médio; As Metodologias Ativas e o Processo de Ensino e Aprendizagem; O Aluno como Protagonista da sua Aprendizagem e as Exemplificações de Algumas Metodologias Ativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ENSINO BÁSICO NO BRASIL

As escolas são espaços onde crianças e adolescentes crescem e o longo da história da humanidade, buscou-se sistematizar o conhecimento para garantir uma educação ampla aos cidadãos. Esta formação toma como referência o conhecimento sistemático histórico. As escolas passaram a ser pensadas como espaços

de leitura, escrita e contagem, ou seja, espaços de palavras e números escritos e falados. Nas últimas décadas, esse conceito foi ampliado para considerar vários saberes importantes para a formação do ser humano onde se destacam os saberes físicos, artísticos, biológicos, filosóficos e corporais (Brasileiro, 2008).

Nos últimos anos os desafios enfrentados pela educação básica brasileira se intensificaram na busca pela superação do ensino tradicional e na atual implementação do novo ensino médio. Isso é estipulado pela Resolução nº 03 (2018) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estipula no artigo 5º que a educação nesse nível deve obedecer aos seguintes princípios: A formação integral do estudante é fundamental na construção de um projeto de vida sólido. Nesse contexto, a pesquisa se destaca como prática pedagógica, fomentando a inovação e o respeito aos direitos humanos, que são universais. É essencial compreender a diversidade e a realidade dos sujeitos, promovendo a sustentabilidade ambiental. A oferta diversificada de trajetórias educacionais e a indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, são peças-chave para uma educação abrangente e significativa (Brasil, 2018).

Além disso, outro fator que influencia no processo ensino-aprendizagem é a educação tradicional. Onde o professor é responsável pelo simples passar de informações para os alunos, e os alunos devem estudar o material e fazer algumas atividades de avaliação ao final de cada aula para demonstrar que o conhecimento foi absorvido (Educause, 2012).

Corroborando a essa questão Pimenta e Anastasiou, (2010, p. 180) afirma que:

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, matérias didáticas, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo. A prática educativa institucionalizada, tradicional, que identifica as instituições, manifesta-se nesses traços característicos e diz algo dos pressupostos que as orientam. Para ultrapassá-las, inová-las, é necessário um movimento de análise e compreensão dessa cultura institucionalizada em sua história.

Diesel e Martins (2017), enfatizam que opostamente do ensino tradicional em que os alunos são receptores passivos de teorias, a aprendizagem por metodologias

ativas coloca o estudante como sujeito histórico, ou seja, assumindo um papel ativo na sua própria aprendizagem, uma vez que, suas experiências, saberes e opiniões são considerados como ponto inicial para construção do conhecimento.

Existem desafios para educação básica no Brasil se neste século que buscam a superação do ensino tradicional e a implantação de um novo ensino médio que oriente a formação integral dos alunos; o planejamento de vida como estratégia; a pesquisa como prática pedagógica inovadora; o respeito aos direitos humanos como um direito universal; Diversidade e realidade; sustentabilidade ambiental; diversificação de produtos para possibilitar múltiplos caminhos; educação e prática social são indissociáveis; teoria e prática no processo de ensino são indissociáveis (Brasil, 2018).

Neste sentido, se faz necessário que o professor da educação básica reconheça a estruturação que envolve o ensino tradicional e busque estratégias inovadoras que procurem desenvolver as situações que envolvem ensino e aprendizagem de forma efetiva no desenvolvimento da construção de saberes.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas são inegáveis e, portanto, as escolas e os modelos educacionais passam por um momento de adaptação diante dessas mudanças. Com isso, as pessoas, principalmente os estudantes, não ficam mais restritos no mesmo lugar. Eles estão numa condição globalizada, conectados em tempo real e imersos em uma massa de informações em constante mudança, muitas delas relacionadas ao seu modo de viver no mundo. Esse movimento dinâmico tem despertado a discussão sobre o papel dos alunos no processo de ensino e enfatizado seu status mais importante do que o secundário como espectadores do conteúdo que lhes é apresentado (Diesel; Martins, 2017).

Assim as abordagens de ensino e aprendizagem precisam ser baseadas em estratégias dinâmicas que tornem os participantes da aprendizagem os protagonistas do processo. A metodologia ativa é considerada o ponto de partida para avançar no processo de reflexão, integração cognitiva, generalização e reformulação de novas práticas. A partir de modos ativos de aprendizagem, como resolução de problemas, desafios, jogos, atividades de leitura, projetos individuais ou em grupo, os métodos ativos facilitam o processo de ensino, não tornando os alunos receptores

passivos, mas colocando os alunos no centro da construção do conhecimento onde professor é o guia (Morán, 2015).

As estratégias de ensino para aprendizagem ativa são projetadas para levar o aluno a descobrir fenômenos e compreender conceitos por conta própria e, por sua vez, leva-lo a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo ao seu redor. Dessa forma, o conhecimento que se constrói ganha mais significado do que transferir passivamente informações aos alunos. Nas estratégias ativas de aprendizagem, os alunos são os principais agentes da construção do conhecimento e da aprendizagem pela ação, enquanto os professores desempenham o papel de facilitadores no processo de ensino. Ele deve atuar como um mediador cuidadoso no processo de construção do conhecimento do aluno (Santos, 2015).

Essa perspectiva transformadora requer mudanças no ensino devido à complexidade dos problemas atuais, são necessárias novas habilidades além de conhecimentos específicos, tais como: colaboração, conhecimento interdisciplinar, capacidade de inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regionalização e globalização. Estas novas competências apontam para a necessidade de mudar a forma como percebemos e nos relacionamos com o mundo que nos rodeia, evitando abordagens mecanicistas, descentralizadas, competitivas e hegemônicas para sistemáticas, holísticas, cooperativas e integrativas. E entender que os problemas que a humanidade enfrenta hoje não podem mais ser entendidos individualmente, mas de forma inter-relacionada, interdependente e contextualizada (Gemignani, 2013).

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA SUA APRENDIZAGEM.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, publicada em 2018, em seu texto base, os termos protagonismo e protagonista aparecem mais de sessenta vezes. Onde reforça que o processo de aprendizagem abre portas às práticas de estudos provocativas e desafiantes, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Orientadas pela observação, experiência direta, desenvolvimento de diversas formas de expressão, registo e questionamentos (Brasil, 2018).

Para Peres (2020), quando falamos de protagonista, é preciso entender que se refere a um assunto em discussão e tem um significado amplo. Algumas abordagens ao conceito representam-no associando a sua representação a segmentos/

grupos específicos (jovens, estudantes, trabalhadores), havendo apontamentos que o interpretam a partir de outros termos existentes que, a dada altura, foram classificados como sinónimos.

O termo protagonista segundo Costa (2007), pode ser definido de forma contextualizada da seguinte forma:

Palavra que vem do grego. Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores. O mesmo ocorrendo também com os personagens de um romance [...] No nosso caso, ou seja, no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (Costa, 2007, p. 10).

Ainda para o autor o protagonismo juvenil, como forma de ação educativa, objetiva-se na criação de espaços e condições que possibilitem aos jovens o envolvimento em atividades voltadas para a resolução de problemas reais, como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Diante disso, é importante ressaltar que essa participação seja com autenticidade no processo, permitindo autonomia, autoconfiança e autodeterminação. Promovendo um espaço reflexivo alinhado com a realidade, com vista à intervenção. A sociedade se beneficiará de novos atores capazes de atuar sobre os problemas existentes (Peres, 2020).

Este conjunto de circunstâncias sugere que é imprescindível a necessidade social de promover sistematicamente a formação de valores e atitudes cívicas que permitam aos jovens coexistir autonomamente com o mundo contemporâneo. Esta formação para os chamados “cidadãos modernos”, além de atender às exigências sociais, também responderá aos anseios de adolescentes e jovens diante da transitoriedade, desafios e demandas da sociedade pós-moderna e, ao mesmo tempo, enfrentará novas configurações de trabalho. Nesse sentido, o protagonista é visto como um caminho promissor para lidar com a urgência social e as ansiedades pessoais de adolescentes e jovens (Ferretti, 2004).

EXEMPLIFICAÇÕES DE ALGUMAS METODOLOGIAS ATIVAS.

SALA DE AULA INVERTIDA

No modelo de sala de aula invertida (lipped Classroom), os alunos aprendem o conteúdo básico antes da aula, usando recursos como vídeos curtos, textos e simulações. Durante as aulas os professores aprofundam o aprendizado, esclarecem dúvidas e incentivam o trabalho em grupo com base em situações-problema, estudos de caso ou atividades diversas.

Essa metodologia nada mais é que a inversão entre o que seria feito em sala de aula, que passa a ser feito em casa, pelo aluno, de forma ativa e o que o aluno faria em casa, passa a fazer em sala de aula, guiado por um facilitador, no caso, o professor irá ajudá-lo a aplicar os conteúdos. É uma mudança da forma tradicional de ensinar. São aprendizagens combinadas em que o aluno é o elemento inicial do processo de aprendizagem, nisso o professor compartilha o material que deve ser aprendido/estudado e depois permite que os alunos discutam e pratiquem o que aprenderam. Essa metodologia ativa é capaz de criar abordagens inovadoras que faz os alunos se interessarem e que torna o aprendizado mais envolvente, prático e significativo. Além de desenvolver outras habilidades como: autonomia, pensamento crítico, colaboração, criatividade e capacidade de resolução de problemas (Bergmann; Sams, 2017).

Nesse contexto, essa organização prevê uso de TIC (tecnologia da informação e comunicação) para ensinar conceitos aos alunos, dando espaço para que os professores usem atividades mais interativas em sala de aula para desenvolver habilidades de raciocínio mais complexas. Os materiais instrucionais elaborados pelos professores são fornecidos aos alunos de diferentes formas: tutoriais, guias de estudo, cursos a distância, recomendações de leitura, etc. Em todos os casos citados, trata-se de material criado especificamente para esse fim que os alunos podem acessar por meio de plataformas de ensino (também conhecidas como ambientes virtuais de aprendizagem). É responsabilidade do aluno a pesquisa prévia sobre o conteúdo existente e a preparação para o encontro presencial em que devem ocorrer atividades de discussão, análise e síntese, aplicação e elaboração própria, sempre pautadas pela problematização. Nessa proposta, ao invés de passar conceitos, o professor organiza uma série de atividades, partindo de uma

situação-problema, levando os alunos a resolverem o problema, geralmente em grupos (Suhr, 2016).

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) OU (PBL) DO INGLÊS PROBLEM BASED LEARNING.

Para Deslile (2000, p.5) define-se APB como “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”.

A ABP como estratégia de abordagem de aprendizagem é centrado no aluno, por meio da investigação, focado na geração de conhecimento individual e em grupo de maneira colaborativa e usando técnicas de análise crítica para entender e resolver problemas significativos em colaboração com o professor que está em constante interação. Na literatura, há consenso sobre as características essenciais desse tipo de aprendizagem e, em uma visão comum, os autores reconhecem que o ABP, além de facilitar a aplicação, facilita a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes ao longo do processo de aprendizagem. Assim, o PBL apresenta-se como um modelo de ensino que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada (Souza; Dourado, 2015).

Nessa conjuntura de aprendizagem por meio da problematização, se exemplifica pelo Arco de Maguerz que segundo Berbel (1999), se configura estruturalmente em cinco etapas que pode ser traduzida da seguinte forma: Observação da realidade, permitindo a percepção da realidade em que o estudo é realizado, compreendendo os diferentes aspectos que o contém para formular o problema; Pontos - Chave, indicando o que é realmente importante estudar, especulando sobre as possíveis determinantes envolvidos nele; Teorização, incentivando a pesquisa no cerne do problema, buscando uma resposta mais estruturada e detalhada; Elaboração das Hipóteses com base na capacidade criativa e nas alternativas originais à solução, a especificação detalhada da hipótese permite a verificação da solução do problema. E por fim, a aplicação da realidade momento que as hipóteses são testadas.

Na metodologia da problematização, o uso de problemas é um processo natural de aprendizagem significativa da vida real no processo de construção do conhecimento. O estudo de tópicos isolados não permite a análise de situações. Essas questões, quando apresentadas como métodos permanentes de análise, requerem treinamento na capacidade de buscar informações relevantes e

analisá-las, o que proporcionaria melhor fixação do aprendizado para a formação acadêmica e ascensão profissional dentro dos padrões educacionais esperados pelo contexto e realidade social. (Gemignani, 2013).

Ainda para a autora essas novas ferramentas tecnológicas de ensino permitem que os alunos participem ativamente de seu processo de aprendizagem, busquem conhecimento, articulem teoria e prática, relacionem seus conhecimentos e reflitam criticamente sobre os temas. E assim, alinhar formação profissional com as necessidades do mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, da tecnologia e da ciência. Tendo em vista que alunos e professores estão em constante interação, vale ressaltar que repensar ou rever o papel de um significa examinar o do outro. Dessa forma, o papel do aluno também passará por um processo de transformação, ele deixará de ser subestimado, e passará a ser um aluno que participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP)

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) pode ser considerada uma metodologia ativa que envolve os estudantes em diversas situações. Para Bender (2014, p.15), “a ABP é um formato de ensino empolgante e inovador, no qual os alunos selecionam muitos aspectos de sua tarefa e são motivados por problemas do mundo real que podem, e em muitos casos irão contribuir para a sua comunidade”.

A ABP pode ser definida como o ensino de conteúdo para alunos em um contexto de trabalho colaborativo de resolução de problemas, usando projetos autênticos e realistas, baseados em problemas, tarefas ou problemas altamente motivadores e envolventes. Foi demonstrado que a ABP envolve os alunos na investigação além dos limites da sala de aula, proporcionando motivação, envolvimento e, em muitos casos, contribuições para as comunidades nas quais os alunos operam, além do aprendizado construído. Essas características, desejadas por todos os setores da educação, são especialmente úteis em disciplinas geralmente consideradas difíceis e de pouco interesse para a maioria dos alunos do ensino básico (Bender, 2014).

Pinheiro (2016), reforça que a pedagogia baseada em projetos é uma metodologia colaborativa e contextualizada que valoriza a participação do aluno e do educador no processo de ensino e se caracteriza pela intencionalidade educativa. E nesse processo, a organização do conhecimento escolar é construída de acordo

com os problemas que surgem nas necessidades dos alunos, além das características do meio social em que os alunos vivem, também facilita o processo de diversificação que atende diversidade cultural e comportamental onde os discentes estão inseridos.

A seleção do projeto a ser desenvolvido dentro de uma disciplina é muito importante para a aplicação do ABP, pois deve motivar e orientar os aprendizes a fazerem novas descobertas, abrangendo minimamente a proposta definida para o que está sendo estudado. Um projeto é um esforço temporário para criar um produto, serviço ou resultado único, que por sua natureza temporária indica um começo e um fim definido, com o devido cuidado sendo tomado em seu desenvolvimento e a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas para atender às suas necessidades e requisitos. Por fim, para o desenvolvimento do projeto, é necessário que o professor motive e desafie os alunos a fazerem parte da equipe, pois esse tipo de metodologia ativa é um método poderoso e desafiador que exige visão, estrutura e profundo conhecimento do projeto a partir de rigoroso planejamento, cronogramas, estratégias de gestão e avaliação de resultados (Campos, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo evidenciou estudos voltados para área do ensino médio, por meio de metodologias ativas, considerando que tais abordagens atendem melhor às atuais exigências do processo de ensino e aprendizagem.

Levando em conta a demanda atual de formação docente em relação ao Novo Ensino Médio - liderada pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum), as propostas do artigo se justificam por engajar os alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem, obtendo no ambiente em que estão inseridos, inúmeras ferramentas para compor a construção da própria aprendizagem de forma dinâmica e contextualizada.

As atividades propostas envolvendo as metodologias ativas da aprendizagem traduzem que, quando os estudantes protagonizam o estudo contextualizado acerca dos diversos temas que envolvem a sua aprendizagem, evidenciando também quando são orientados a desempenhar um papel importante nesse processo, conduzindo a construção do seu próprio conhecimento através de abordagens

ativas, eles desenvolvem significativamente o conhecimento adquirido, não só para si, mas também para aplicá-lo para o bem social e da coletividade.

Este estudo caracteriza de forma comparativa as limitações do ensino tradicional, onde o processo de ensino foca na memorização, resolução de problemas, materialização do conteúdo para testes e o professor é o agente principal do processo de ensino/aprendizagem. Com diversas estratégias voltadas para estimular a autonomia do aluno, por meio de métodos ativos para à busca do conhecimento, através de um panorama de abordagens que destaquem os estudantes como protagonistas, autônomos, sociais, colaborativos e responsáveis. É por meio das metodologias ativas que se desenvolvem inúmeras possibilidades de se construir habilidades intrínsecas nos estudantes para o aprimoramento da sua formação de maneira integral.

REFERÊNCIAS

Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: PENSO.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita**. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL/COMPEd - INEP, 1999 p. 1-28.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida - Uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1ª. LTC. 2017.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão aprovada pelo CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB N°03, 21 de Nov. 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Diário Oficial da União. 22/nov/2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em 10 dez.2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. **O ensino da dança na Educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão.** Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 519-528, 2008.

CAMPOS, L.C., Aprendizagem Baseada em projetos: uma nova abordagem para a Educação em Engenharia. In: COBENGE 2011, Blumenau, Santa Catarina, 3 a 6/10/2011.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo. Secretaria Municipal de Educação. Duque de Caxias, 2007. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>. Acesso em: 12 de Dezembro de 2022.

DELISLE, R. Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas. **Porto: ASA,** 2000.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms.** 2012. Disponível em: <https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/flipped-classroom>. Acesso em: 24 Setembro. 2022.

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.

FELCHER, C. D.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências** V.12, No.7, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.

GOMES, I. D. Ensino de biologia e metodologias ativas: relato de trabalho com turmas do 2º ano do ensino médio. **Revista Professare**, v.7, n. 3 (17), p. 19-33, 2018.

KOHL, Henrique Gerson. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. **IV Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**, v. 4, p. 1-5, 2010.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo, SP: Edusp. 2004.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas S. A, 1986.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas-**Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, v. 2, 2015.

PERES, Aline Neves; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. Participação social e protagonismo: possibilidades a partir das diretrizes curriculares para Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 260-270, 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Luciana Madsen. **Pedagogia de projetos**. Clube de Autores, 2016.

QUINA, João do Nascimento. **A organização do processo de ensino em Educação Física**. A organização do processo de ensino em Educação Física, 2009.

SANTOS, C. A. M. 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.

SCHLEY, Thayssa Rabelo; SILVA, Camila Rocha Pergentino da; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A motivação para aprender Biologia: o que revelam alunos do ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia**, p. 4965-4974, 2014.

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís Gonzaga Pereira. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. 2015.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, v. 1, n. 1, 2016.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.008

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: O ENSINO DA L2 PARA SURDOS

ADRIANA DA SILVA MARIA PEREIRA

Professora Docente I na SEEDUC/RJ e Professora Itinerante da Educação Especial na SEMED/NI, Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual "Júlio Mesquita Filho" – UNESP/SP. E-mail silva.maria@unesp.com;

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em estudos da Linguagem pela UFRN, com Pós-doutorado Universidade estadual de Campinas/SP. E-mail: ivoneidebezerra@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir resultados de uma pesquisa bibliográfica em que se investigou o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados à EJA. A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, em textos disponíveis em periódicos, anais de congressos (nacional e internacional) e bibliotecas virtuais, destacando os estudos de: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Monteiro Silva (2014), Marques e Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Neto; Ferreira; Bezerra (2019). Partindo da concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2006), propõe-se uma discussão acerca de alfabetização e letramento, teoricamente fundamentada nos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995, 2005, 2008), além de contribuições dos estudos freirianos (FREIRE, 1989). Os resultados da pesquisa apontam que a escola precisa pensar estratégias pedagógicas que viabilizem o ensino de Libras junto com à Língua Portuguesa sem a supervalorização de uma em detrimento da outra, além de promover atividades pedagógicas diferenciadas, a partir de recursos visuais e temas relacionados à identidade surda.

Palavras-Chave: Letramento. Alfabetização. Ensino de língua portuguesa. Surdez. EJA.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results of a literature research about the literacy process in teaching and learning of L2 for deaf students, linked to EJA. The research was carried out in a qualitative approach, using information available in journals, conference proceedings (national and international) and virtual libraries, highlighting the studies by Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Monteiro Silva (2014), Marques and Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes and Moreira (2009), Araújo (2015) and Neto; Ferreira; Bezerra (2019). As a theoretical foundation, literacy studies are used to present the concepts of literacy and language, found in Soares (2009), Kleiman (2008), Freire (1989) and Co-autor (2020). The Bakhtinian conception of language approach was used (BAKHTIN, 2006). Results indicate that schools need to think about pedagogical strategies that make it possible to teach Libras together with the Portuguese language, without overvaluing one to the detriment of the other, in addition to differentiated pedagogical activities, visual aids and themes related to deaf identity.

Keywords: Literacy. Literacy. Portuguese language teaching. Deafness.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, no Brasil, o avanço de políticas públicas de inclusão colaborou para um aumento significativo no número de matrículas na rede de ensino regular, no entanto, essa garantia não assegura que o processo de escolarização seja plenamente inclusivo nem que contribua para a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Acerca da ideia de inclusão, é importante considerar que ela não se efetiva apenas porque são pensadas políticas públicas, elaboradas leis, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, ou normas educacionais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), publicada em 1996.

Apesar dos avanços conquistados, precisamos avançar bastante em termos de inclusão social e, especialmente, de inclusão no contexto educacional, visto que a escola brasileira ainda é marcada pela evasão de milhões de alunos, que “são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social” (MANTOAN, 2003, p. 27).

Em uma perspectiva inclusiva, rompemos com a ideia de subdivisão de sistemas escolares em duas modalidades: ensino especial e ensino regular. À escola cabe o papel de acolher as diferenças sem discriminar, sem segregar (MANTOAN, 2003). A inclusão deve ter como finalidade a melhoria da qualidade do ensino, de modo a atingir todos os alunos que apresentam qualquer necessidade educacional na escola e não apenas os alunos com deficiência, pois nisso as instituições de ensino falham com muitos e não somente com aqueles que apresentam alguma deficiência (física, auditiva, visual entre outras), conforme aponta Mantoan (2003, p. 15):

[...] as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Para implementar a inclusão de forma eficaz, é necessário repensar as práticas educativas a partir das necessidades educacionais especiais dos alunos e de suas demandas sociais. Nesse contexto, o processo de alfabetização/letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos surdos se insere, com demandas específicas, tanto para o aluno quanto para o professor regente.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo discutir resultados desse estudo em que se investigou o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados à EJA, cujos dados serão aqui analisados, refletindo-se sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA para alunos surdos.

O levantamento bibliográfico foi realizado em artigos científicos publicados em periódicos, livros e anais de congressos, bibliotecas virtuais etc. Assim, destacamos alguns autores e trabalhos que subsidiaram este trabalho: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013), Amaral (2013), Sales (2015), Silva (2014), Marques e Oliveira

(2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Viana Neto; Ferreira; Bezerra (2019). Utilizamos como base teórica os seguintes autores para a discussão sobre o conceito de alfabetização/letramento: Kleiman (1995; 2015), Soares (2009), Street (1995), Freire (1989). Os estudos bakhtinianos foram o aporte teórico para a concepção de linguagem (BAKHTIN, 2006).

Em linhas gerais, a relevância da pesquisa está em buscar compreender o processo de alfabetização e letramento no ensino-aprendizagem da L2 para alunos surdos vinculados, observando como se dá a aquisição linguística de Libras e da Língua Portuguesa na EJA, na tentativa de oferecer contribuições à prática pedagógica de professores que ministram aula de Língua Portuguesa na EJA para alunos surdos.

METODOLOGIA

A escolha do objeto de estudo deste trabalho surgiu a partir da observação crítico-reflexiva durante o acompanhamento da itinerância da educação especial, no processo de ensino-aprendizagem e inclusão de alunos surdos em duas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ, no primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental.

Durante as visitas realizadas, foi possível perceber as dificuldades dos professores e alunos para se comunicarem em Libras, pela falta de fluência de ambos, o que ocasionava também entraves no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos da L2 e no planejamento de práticas educativas inclusivas atreladas às necessidades específicas dos alunos.

Por esse motivo, optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema alfabetização e letramento na EJA para alunos surdos, a fim de verificar quais são os entraves que comprometem esse processo e quais as estratégias que podem vir a promover uma formação cidadã, que não sobreponha uma língua em detrimento da outra.

Em linhas gerais, segundo Fernandes (2007), a pesquisa bibliográfica é definida como um tipo de levantamento de dados publicados em livros, revistas e periódicos de textos de diferentes gêneros acadêmicos, como teses, monografias, artigos científicos, resenhas etc., permitindo ao pesquisador realizar uma revisão de literatura sobre as teorias que abordam o tema ou objeto de estudo. Assim, esse tipo de pesquisa realiza-se

[...] 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).

Assumindo essa configuração e por se propor à análise de diferentes percepções sobre o problema estudado, a pesquisa ora discutida caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, o que justifica a opção metodológica neste trabalho de natureza científica. Quanto à análise dos dados da pesquisa, estes são analisados, aqui, em uma abordagem qualitativa, porque esse tipo de pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), esse tipo de pesquisa 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.

Os resultados da pesquisa, a partir do levantamento de bibliografias que tratam sobre o ensino de Língua e, mais especificamente, de Língua Estrangeira (L2) na EJA, com o foco na alfabetização e letramento, estão baseados nos estudos dos seguintes autores: Kelman (2011), Machado (2002), Silva (2017), Madalena (2013),

Amaral (2013), Sales (2015), Silva (2014), Marques e Oliveira (2012), Kleiman (2015), Fernandes e Moreira (2009), Araújo (2015) e Viana Neto, Ferreira e Bezerra (2019).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Na discussão acerca da alfabetização e letramento de alunos surdos, vinculados à EJA, ressalta-se que “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRASIL, 1998, p. 20).

Para refletir sobre esse tema, neste trabalho, discutem-se os seguintes conceitos: linguagem, língua materna, consciência fonológica, alfabetização e letramentos.¹ O conceito de consciência fonológica se faz necessário para entender a importância que as habilidades, como rima e aliteração, têm no processo de alfabetização dos alunos surdos, mesmo estando matriculados na EJA.

Sales (2015, p. 02) realizou uma pesquisa em uma turma inclusiva da EJA na rede pública do Estado da Bahia e, após observações das aulas, a análise dos dados obtidos dos relatos de professores e especialistas e a verificação das atividades escritas realizadas pelos alunos surdos, constatou que “os alunos surdos não sabiam ler e escrever. Eram meros copistas, não faziam relação palavra/significado, muito menos conseguiam escrever um texto com autonomia”. Isso acontece porque, devido à falta percepção auditiva e de estímulos desde criança que ocorrem com a interação com o outro no processo de aquisição da linguagem, não há a apropriação dos

[...] significados verbais por meio de sucessivas generalizações construídas conjuntamente com seu interlocutor adulto, que, continuamente, interpreta as produções da fala infantil, atribuindo-lhes forma e sentido pela incorporação de fragmentos dessas produções para colocá-los em funcionamento em sua própria voz (COELHO, 2011, p. 157).

A partir do exposto, justifica-se a importância do conceito de consciência fonológica nesta seção do artigo. O homem é um ser comunicativo por natureza, e

1 De acordo com Brian V. Street (1995), citado por Marcuschi (2005, p. 15), o sugerido é utilizarmos o termo “letramento” no plural, já que existem várias manifestações de letramento, por conta da “natureza social do letramento”.

por meio da linguagem pode agir, mudar, compreender e se comunicar com o outro e com o mundo (SANTOS-MARQUES, 2020). Para a autora, é por meio da comunicação que o indivíduo interage com o outro e com o mundo que o cerca, pois,

[...] como um ser social, o homem tanto constitui como é constituído pela linguagem, a qual é indispensável tanto para a produção do conhecimento quanto para a nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Vivendo em comunidades, precisamos nos comunicar com outras pessoas e estabelecer com elas relações dialógicas de natureza diversa, de atuar com e sobre elas e de interagir socialmente por meio do discurso (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 26).

Essas relações dialógicas estão presentes nos estudos bakhtinianos, “que concebem a linguagem como processo de interação verbal” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 30). A linguagem ocorre em um processo dialógico de natureza social, e não individual, no qual “a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 06).

Essas estruturas sociais estão basicamente ligadas as práticas de letramento. De acordo com Kleiman (2005, p. 12) podemos definir práticas de letramento com:

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir às aulas, enviar cartas, escrever diários.

Por situar a linguagem no plano do social, dando protagonismo aos sujeitos mediante a interação e a prática social, optou-se por utilizar esse conceito como base de fundamentação para a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA para alunos com surdez, haja vista que

[...] a língua é processo de enunciação, uma atividade social de natureza dialógica. Ela não se limita a uma atividade mental, nem se configura como um sistema abstrato, nem se limita à transmissão de informações. A língua é muito mais que isso, é produto da interação entre falantes, resultante de uma determinada situação de uso social da linguagem (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 30).

Isso porque a faculdade da linguagem é inata, ou seja, é um fenômeno “inato, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que **nós fazemos** com esta capacidade” (MARCUSCHI, 2005, p. 14).

E o que se faz com essa capacidade inata? Como ela se manifesta no convívio social? A manifestação acontece mediante o uso da língua materna. Entende-se por língua materna o código linguístico utilizado pelos falantes (nativos) de um determinado país, o qual está atrelado ao conceito de nacionalidade e identidade cultural, por exemplo: língua portuguesa², língua espanhola, entre outras. No caso da Língua Portuguesa, L2, que faz parte deste trabalho, observou-se a sua dinamicidade e as diferentes variantes linguísticas (sociais, regionais, históricas e estilísticas). As variantes linguísticas representam a diversidade cultural e social do Brasil.

O sotaque nordestino, por exemplo, é uma variante linguística em que o falante pode ser vítima de discriminação e preconceito linguístico (BAGNO, 2007), assim como a maneira singular que algumas classes sociais têm de se expressar. Essa discriminação contribui para a exclusão social e o preconceito linguístico, sendo importante considerar que

[...] isso ocorre porque, geralmente, a sociedade, a qual se organiza a partir da extratificação social, desvaloriza o modo de falar de pessoas das classes sociais menos favorecidas, quando elas não dominam a norma-padrão, pois esta se estabelece de forma impositiva por quem tem mais acesso aos bens culturais, dentre eles, as variantes de maior prestígio social (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 16).

Conseqüentemente, resulta em inúmeras dificuldades no ensino da L2 para alunos surdos. Mas esse tema será tratado na quarta seção deste trabalho. Por hora, é importante destacar que

[...] a escola deve trabalhar na perspectiva de educar para a superação da exclusão e do preconceito em relação à língua, fazendo ver que não existe uma língua ou um modo de falar/escrever melhor ou superior ao outro. O que existe são “modos de dizer” diferentes que devem se adequar às necessidades, à situação de comunicação e aos propósitos comunicativos dos falantes ou usuários da língua (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 23).

2 Para Bechara (2009, p. 37) “Quando nos referimos à *língua portuguesa, língua espanhola, língua alemã* ou *língua latina*, fazemos alusão a uma língua como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico”.

Nesse contexto, o professor é o agente principal no processo de desenvolver em sua *práxis* ações que viabilizem um ensino democrático, que valorize todas as variantes linguísticas. Só assim se poderá diminuir a supervalorização da norma culta ou norma-padrão em detrimento da fala dos alunos.

Além dessas questões de variantes é preciso considerar outras questões, por exemplo, em relação à consciência fonológica: por que é tão importante conhecer esse processo? Qual a importância disso para o processo de alfabetização? A consciência fonológica vem sendo objeto de estudo por parte de pesquisadores de vários países, como Suécia, Noruega, França, Rússia e Brasil (BRITES, 2019). Esses estudos já são realizados há mais de 30 anos e as pesquisas apresentam um entrelace entre a neurociência e a educação. Um diferencial que pode contribuir (e muito) para o trabalho docente, já que entender sobre a capacidade metalinguística do ser humano auxilia no direcionamento das práticas educativas, em prol não apenas da alfabetização, mas também das práticas de letramento.

Segundo Relvas (2015), as investigações científicas sobre o funcionamento do cérebro no processo de aprendizagem constataram que “o sucesso da criança na aprendizagem de leitura, escrita e aritmética depende do amadurecimento neurofisiológico das células, bem como emocional e social”. Percebe-se, assim, a importância do meio social nesse processo de aprender, o que significa que “cabe à escola desenvolver a linguagem oral/formal que o estudante traz pela atividade pedagógica que deve garantir a aprendizagem de leitura e escrita” (RELVAS, 2015, p. 66)

Em suas pesquisas, Brites (2019, p. 10) conceitua consciência fonológica como “a capacidade metalinguística em que tomamos consciência de que o que falamos pode ser segmentado em palavras, sílabas e fonemas (sons)”. Associar as sílabas aos seus respectivos sons e, conseqüentemente, fazer a conversão para a escrita, somente será possível se a criança for bem estimulada na percepção “da noção de som/letra ou grafema/fonema”, e dessa forma, terá sucesso na fase alfabética. E acontecerá a chamada “virada de chave”.

Todo esse processo colabora para o desenvolvimento da leitura e escrita, como apontado por Brites (2019) em seu livro *Consciência fonológica: manual teórico e prático*. A autora ainda destaca a importância da fase alfabética no processo de alfabetização:

Nessa fase, a criança começa a ler em pedacinho (sílabas), como se estivesse mapeando a palavra. Quando a criança passa por esse estágio

alfabético, ela está aprendendo as regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Essa fase acaba se tornando a etapa mais importante no processo de aprendizagem, pois se o indivíduo consegue entender a regra, desenvolvendo o que chamamos de sistema auto gerativo, ele é capaz de entender a decodificação da língua em que está inserido, conseguindo ler qualquer palavra, por mais difícil que ele seja (BRITES, 2019, p. 17).

Neste trabalho, tratamos desse tema, de modo mais específico, dessa questão no contexto da EJA. Com essa compreensão, o jovem ou o adulto na EJA seria capaz de representar as palavras na forma escrita, ou seja, na forma ortográfica. Sendo assim, faria a correlação entre a palavra e o seu sentido na língua portuguesa. Ocorre aqui o resultado das duas fases: a logográfica³ e a alfabética. Cabe ressaltar que a consciência fonológica faz parte dos pré-requisitos do processo de alfabetização e que somadas, as habilidades de reconhecimento de palavras, compreensão e fluência são essenciais para a promover a leitura e a escrita (Brites, 2019).

Por sua vez, Ferreiro (2008, p. 02) explica que a aquisição do sistema alfabético e da consciência fonológica ocorre de forma simultânea, ou seja, “à medida que o indivíduo se aproxima da escrita alfabética, sua capacidade de análise do oral também permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado” e acrescenta que este processo acontece de forma natural na infância, quando a criança adquire a linguagem oral. Na criança surda, a falta de percepção auditiva e de estímulos irá prejudicar esse processo e, conseqüentemente, a alfabetização na L2.

É no processo de alfabetização que o aluno na EJA desenvolve essas habilidades, para posteriormente ser capaz de compreender a funcionalidade dos textos de acordo com cada prática social de forma autônoma, reflexiva e crítica. Para Santos-Marques (2020, p. 6),

[...] na sociedade letrada, à escrita é atribuído, naturalmente, um poder de acesso e inclusão, visto que o letramento contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos sociais e proporciona autonomia ao escrevente para ele poder expressar melhor suas opiniões, seus pontos de vista e visões de mundo e poder se fazer ouvir, defender seus interesses e buscar a resolução dos seus problemas, atendendo a suas necessidades de participação nas diferentes esferas de atividade (no mundo do

3 Brites (2019) explica que na fase logográfica a criança ainda não é capaz de lê, apenas de reconhecer visualmente as letras, por conta da memória visual.

trabalho, na escola, na comunidade, na igreja, nas associações de bairro, nos sindicatos etc.).

Essa compreensão sobre a sociedade letrada só confirma o que se disse anteriormente sobre a exclusão social e o preconceito linguístico sofridos por aqueles que não dominam nem utilizam a norma padrão culta. É preciso oportunizar uma alfabetização que rompa com esse paradigma de estigma e prepare o aluno com ou sem deficiência para aprender a expressar suas ideias e seus pensamentos mediante o uso da palavra de forma crítica e reflexiva no cotidiano social. Uma educação libertadora deve estar “pautada em princípios, tais como dialogidade, utopia, politicidade e inacabamento. Nesse viés epistemológico, o diálogo é condição indispensável à construção do conhecimento” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 21).

Para a autora, essa concepção de educação pode subsidiar uma ideia de alfabetização crítica, que se ancora nos pressupostos da teoria freireana. Assim, essa concepção de alfabetização esboçada em uma perspectiva crítica dá suporte ao que se chama hoje de letramento. O processo de alfabetização, nessa perspectiva, colabora para a formação emancipatória, uma educação igualitária e democrática. São essenciais para promover a leitura. (SANTOS-MARQUES, 2020).

Paulo Freire rompe com o processo de alfabetização ligado apenas à decodificação. Seu método de ensino transforma e rompe com paradigmas tradicionais de ensino, proporcionando uma alfabetização não somente para escola, mas também para a vida em sociedade. O autor propõe um método de alfabetização que permite ao sujeito interpretar as palavras dentro de uma representação pictórica, que desafia os alunos em contextos da realidade, em “situações codificadas de cuja decodificação ou ‘leitura’ resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p.11).

Por esse motivo, ao esboçar sua teoria de alfabetização crítica, pode-se dizer que ele “antecipa” os pressupostos do conceito de letramento ao se apropriar do sistema simbólico no contexto social, ou seja, o indivíduo faz uso da escrita em práticas sociais para atender às demandas sociais de leitura e escrita no processo de comunicação com o outro e com o mundo. Adota-se, aqui, como base teórica, o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire, como ponto de partida, mas associado ao conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19) e que vem a ser: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

HISTÓRIA DO SURDO: CONTEXTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Desde a antiguidade até os dias de hoje, percebe-se o quanto as pessoas com surdez sofrem com o preconceito, a discriminação e a falta de acessibilidade na comunicação, em diferentes ambientes sociais, culturais e principalmente no ambiente escolar. Torna-se imprescindível conhecer um pouco da história e cultura surda no Brasil e no mundo, para refletir sobre o ensino da língua portuguesa para alunos surdos e suas implicações.

Nessa época, destinava-se a preocupação com a herança de seus descendentes que impulsionou a nobreza a criar condições para a escolarização dos surdos. O método utilizado na época destina-se apenas à oralização, devido ainda aos resquícios do pensamento da Igreja Católica na Idade Média. O monge espanhol Pedro Ponce de León foi o primeiro professor de surdos no mundo e desenvolveu uma metodologia própria a partir de técnicas específicas.

Além da oralização, também se ensinava leitura, escrita e filosofia. Contudo, “[...] esses conhecimentos não eram difundidos. Mais um desafio para a educação de surdos à época” (MAIA, 2018, p. 103). Ainda de acordo com esta autora:

A história da educação de surdos é reflexo da concepção de como a sociedade enxergava a pessoa surda. A evolução desse olhar coincide com a evolução das políticas educacionais para surdos no Brasil e no mundo. Desse modo, a trajetória da educação de surdos se fortalece. Barreiras são quebradas e novos paradigmas surgem (MAIA, 2018, p. 102).

A partir dessa iniciativa, houve avanços significativos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos como, por exemplo, a criação do primeiro Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (1760), pelo abade francês Charles Michel Lépée e a fundação da primeira escola de surdos dos Estados Unidos, a Hartford Scholl, que foi inaugurada em 1817, por Thomas Hopkins Gallaudet. A língua de sinais dos EUA foi adaptada da língua francesa de sinais e recebeu o nome de ASL (*American Sign Language*). Cabe ressaltar que a Libras não é universal. Por ser uma língua, tem suas especificidades de acordo com a cultura surda do país e das regiões que o compõem.

No Brasil, a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual Instituto de Educação de Surdos (INES), em 1856, por Eduard Huet, foi um marco educacional na educação de surdos no país, já que esta instituição tem mais de um século

de funcionamento, atendendo de forma multidisciplinar crianças, jovens e adultos com surdez.

Atualmente, o INES conta com atendimento educacional nas seguintes modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante, estágios remunerados, cursos de graduação em pedagogia bilíngue, mestrado profissional e especialização. Além de atendimento multidisciplinar com fonoaudiologia, psicologia e assistência social (INES, 2019).

Apesar de ser uma instituição de “peso” e oferecer tanto a escolarização quanto o atendimento clínico e multidisciplinar aos surdos de todo o Brasil, com os avanços nas políticas públicas em prol da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial -alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação-, muitos responsáveis, devido à distância entre o município de Nova Iguaçu e o Centro do Rio de Janeiro, mais precisamente o bairro Laranjeiras, onde fica localizado o INES, optaram por matricular seus filhos em escolas municipais.

A pesquisa realizada em 2019, por Pereira (2019), mostra que o número de matrículas na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu na educação especial (alunos especiais, classes especiais e incluídas) teve um aumento considerável não somente nas séries iniciais, mas também na EJA. No total, 269 (duzentos e sessenta e nove) alunos foram matriculados em diferentes escolas da rede municipal de Nova em 2018 e de acordo com a autora citada, não houve qualquer proposta de capacitação para o trabalho docente com esses alunos.

Não foi possível, na pesquisa, verificar o número de alunos surdos matriculados na rede municipal de Nova Iguaçu. Entretanto, verificou-se, mediante uma notícia divulgada no site da Prefeitura de Nova Iguaçu sobre as comemorações do Dia do Surdo, que mais de 40 estudantes surdos da Escola Municipal Monteiro Lobato compareceram ao evento no dia 26 de setembro de 2019. A unidade escolar é o único Polo de Surdez e atende alunos de outros municípios da Baixada Fluminense. Em 2019, a rede municipal de Nova Iguaçu totalizava 65 (sessenta e cinco) escolas e seis com intérprete de libras.

Essa unidade escolar atende alunos da educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Igualmente a Escola Municipal Doutor José Brigagão Ferreira, também em Nova Iguaçu, foi acompanhada por uma das autoras desta pesquisa durante alguns anos na itinerância da educação especial. A partir de sua experiência com a observação crítica-reflexiva,

o processo de ensino-aprendizagem da L2 na EJA tornou-se objeto de estudo e pesquisa.

Como se pode verificar nas informações apresentadas, é imprescindível oportunizar uma prática docente que tenha por objetivo a inclusão e o desenvolvimento global dos alunos surdos, que leve em consideração a sua cultura e o ensino da Libras, além de práticas de letramento em L2 que possam ser emancipatórias, haja vista que esse quantitativo de alunos surdos preferiu concluir seus estudos em escolas próximas as suas residências. Este é um direito estabelecido pelas políticas públicas de inclusão, como a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº 10.435, de 24 de abril de 2002, e o PL (Projeto de Lei) nº 180, de 2004, instituído pelo senado, corroboram e acrescentam avanços significativos no processo de ensino dos surdos nas escolas, pois a primeira lei reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão de natureza visual-motora e assim estabelece, no seu Art. 2º:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunicações surdas do Brasil.

A referida lei acrescenta ainda que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. O exposto significa que o ensino da L2 se restringe à escrita, enquanto a Libras faz parte apenas da comunicação. O PL nº 180, de 2004, confirma essa tese ao alterar o Art. 1º da LDBN/9.394/1996 e acrescenta o art. 26-B:

Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades de educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas.

Nesse contexto, observa-se que a Libras e a L2 devem ser ensinadas nas redes de ensino (públicas e privadas) para os alunos surdos. O objeto deste estudo é a importância das práticas de letramento emancipatórias na EJA para alunos

surdos, contudo, não se pode deixar de mencionar que as políticas públicas, por si só, não garantem o ensino da Libras nas escolas, e há um caminho longo a se percorrer, para que iniciativas como a da Escola Monteiro Lobato, em Nova Iguaçu, de implementar uma educação bilíngue e realizar encontros semanais para ensinar aos responsáveis a LIBRAS sejam a realidade de todas as escolas, não apenas de Nova Iguaçu, mas de todo o Brasil.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: RESULTADOS DE PESQUISA

No que se refere ao tema de estudo desta pesquisa, no campo do processo de alfabetização dos alunos surdos, alguns especialistas da área consideram que não há relação direta entre a consciência fonológica e a habilidade de leitura. Porém, há estudos que mostram que os surdos “podem aprender habilidades fonológicas, quando apresentadas por uma combinação de estratégias visuais e auditivas”, o que também dificulta o uso da linguagem e a comunicação com o outro, ou seja, com o seu interlocutor (KELMAN, 2008. p. 186, *apud* TREZEK; MALGREN, 2005).

Esse processo de interação e troca não acontece com crianças surdas e com perda auditiva. Infelizmente, em virtude do diagnóstico tardio, que muitas vezes só é feito após os dois ou três anos, não se consegue estimular de forma precoce o desenvolvimento fonológico. O diagnóstico precoce auxilia na aquisição da língua, seja a língua de sinais, seja a portuguesa (KELMAN, 2011).

A Resolução nº 25, de 26 de fevereiro de 2008, estabelece, no Art. 1º, que o exame de diagnóstico de audição será realizado em crianças de Alto Risco, “em todas as maternidades e hospitais de referência para Gestação de Alto – Risco do Estado de São Paulo, integrantes ou não do Sistema Único de Saúde – SUS”. Ainda não é uma realidade nacional, mas essa obrigatoriedade é um avanço para o Estado de São Paulo e pode servir de exemplo para todos os estados do Brasil.

Uma pesquisa realizada por Machado (2002) apresenta um panorama do ensino na EJA com os alunos surdos durante o processo de transição entre a integração e a inclusão nas classes comuns. O resultado da pesquisa mostra que as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização/letramento da L2 estavam relacionadas à falta de interação em Libras entre professor-aluno e profissionais capacitados em Libras (intérpretes, instrutores e professores de Libras). O texto a seguir é ilustrativo a esse respeito:

Eu comecei a aprender, por exemplo, o professor escrevia a matéria no quadro, eu copiava, depois o professor explicava, eu não entendia nada. Porque eu não tenho audição, eu sou visual. O professor mandava ler a matéria em casa, eu pensava preciso lê, lê, Tudo. Mas a palavra eu não conhecia. O dicionário eu não conhecia, não sabia palavras [...] minha dificuldade de aprendizagem estava em compreender o que o professor falava. Falava muito rápido, não entendia. Precisava de ajuda em casa para entender, reforço, estudar muito, muito (MACHADO, 2002, p. 3).

Em outros dias, quando tinha aquela aula de português, geografia e que não entendia, eu pedia para ir embora e procurava o IATEL, porque eu sabia que lá eu iria encontrar alguém que me explicasse um pouquinho, e quando chegava em casa meu pai me ajudava e assim eu ia progredindo (MACHADO, 2002, p. 4).

Ao se analisar os relatos acima, percebemos que, na perspectiva desse sujeito, os professores não conseguiam ensinar aos surdos levando em conta as suas reais necessidades, proporcionando uma aprendizagem significativa e contextualizada dentro da Língua Portuguesa. Para isso é necessário fazer uso de recursos visuais e propor atividades diferentes, atividades pedagógicas de aquisição linguística (Libras e Língua Portuguesa oral/escrita), além de estimular a visão em foco (SILVA, 2017; MADALENA, 2013; AMARAL 2013).

Um outro fator importante a sinalizar é a falta de profissionais especializados em Libras (Intérpretes, instrutores e professor de Libras), que possam desenvolver um trabalho docente junto com os professores da classe regular, a fim de ajudar o professor da turma a criar estratégias que viabilizem o ensino de Libras e da Língua Portuguesa

[...] enquanto línguas com as quais o surdo convive em seu cotidiano, sendo a primeira sua língua materna e respeitada como tal, e a segunda escrita em seu país de nascimento, da qual se faz necessária a apropriação a fim de melhor interagir, fazer-se ouvir, ter acesso a informações, enfim, exercer melhor a sua cidadania (SALES, 2015, p. 7).

É necessário também sinalizar que o docente necessita estar aberto à interação com o aluno surdo, mesmo sem ter fluência em Libras. Quando esse profissional procura interagir da melhor maneira com seu aluno surdo, torna-se sensível e aberto “às proposições metodológicas dos sujeitos que constituem a sala de aula” (SALES, 2015, p. 8).

Na pesquisa de Sales (2015) fica evidente que essa medida foi essencial na implementação do projeto de alfabetização/letramento, já que “[...] priorizava o ensino da leitura e da escrita considerando as práticas de letramentos, cultura e conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa dos alunos”.

Esse processo de reconhecer a cultura e considerar o conhecimento prévio do aluno está em consonância com o que deve ser ensinado na sala de aula da EJA, que “deve ser um espaço de inclusão e não um espaço de exclusão pela língua” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 19), sem haver desmerecimento e supervalorização de uma língua (Língua portuguesa) em detrimento da outra (Libras) (SVA, 2014).

Marques e Oliveira (2012) apontam que algumas pesquisas mostram que há um trabalho fragmentado na EJA, que não considera as necessidades comunicativas dos alunos na prática social. O homem é um ser social por natureza e a comunicação é um processo natural que ocorre entre os indivíduos, de modo formal ou informal, nos mais diferentes eventos linguísticos, e essa prática deve situar-se na aprendizagem nas duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. (FERNANDES; MOREIRA 2009, ARAÚJO, 2015).

Cabe ressaltar que esse processo dialógico tem suas especificidades dentro do processo de alfabetização/letramento da Libras e, conseqüentemente, da Língua Portuguesa, no qual a primeira é oral-auditiva e a segunda, viso-auditiva. Araújo (2015), em sua pesquisa sobre alfabetização/letramento, apresenta um quadro de sua autoria com base em Quadros (2006), fazendo uma distinção na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e Libras.

Quadro 1 – Distinções na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS

Fonético/fonológico	Configuração das mãos
Morfológico	Ponto de articulação
Sintaxe	Movimento
Semântico	Orientação
Textual/discursivo	Expressões

Fonte: Quadros (2006). Adaptado por Araújo (2015)

Pelas informações contidas no Quadro 1, verifica-se que a comunicação está diretamente ligada aos sinais e expressões. Assim, “Quando se sinaliza por movimento ‘cadeira’ com as mãos, o surdo capta aquela imagem e o conceito subjetivo

de cadeira que possui registrado pelo cérebro, dando significado para aquele sinal” (ARAÚJO, 2015, p. 9).

No processo de alfabetização e letramento na EJA, é importante contemplar, nas práticas de leituras e escrita, o uso de imagens, considerando as exigências de uma sociedade letrada na contemporaneidade. Assim, torna-se imprescindível o trabalho com diferentes linguagens, já que, nesse processo, o letramento deve ser compreendido em uma perspectiva plural. O surdo utiliza a visão não somente para ver, mas também para ajudar no processo de comunicação com o outro e direcionar os sinais em Libras, já que a movimentação e as expressões são essenciais para a compreensão e a comunicação em Libras. No ensino de Língua Portuguesa para surdos, é fundamental desenvolver o que se costuma chamar de letramento visual, o qual aborda a questão da percepção visual no sentido de ver e interpretar o que pode ver (VIANA NETO; FERREIRA; BEZERRA, 2019).

Araújo (2015) aponta outros fatores que contribuem para o processo de alfabetização/letramento em L2, como: utilizar uma pedagogia voltada para diversidade e especificidades dos alunos; respeitar as diferenças linguísticas; contemplar, no processo de alfabetização/letramento, a concepção de homem-sujeito; adotar uma abordagem interdisciplinar de alfabetização e conteúdos contextualizados relacionados à prática de escrita.

Pelo exposto, percebe-se que não é uma tarefa fácil ensinar a L2 para alunos surdos na EJA. Contudo, é importante oferecer um ensino de Língua Portuguesa com práticas de letramento que viabilizem a autonomia e a compreensão de diferentes textos que circulam em diferentes suportes. Na perspectiva da prática social, o trabalho com essas práticas oportuniza a inclusão social dos alunos surdos no universo da cultura letrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o processo de alfabetização e letramento no ensino da L2 para alunos surdos, verificou-se que o processo de ensino-aprendizagem requer uma metodologia diferenciada que leve em consideração aspectos socioculturais, além de uma interrelação entre o ensino da Libras e da Língua Portuguesa.

Para isso, apresentou-se o conceito de linguagem, língua materna, consciência fonológica, alfabetização e letramento. Partiu-se da concepção bakhtiniana de linguagem, apresentou-se o conceito de alfabetização de Paulo Freire e

passou-se a discutir contribuições dos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; SANTOS-MARQUES, 2020). O levantamento bibliográfico apresentou um panorama importante sobre a história do processo de alfabetização/letramento dos surdos na EJA, que perpassa pelo processo transitório da integração para a inclusão nas classes regulares.

A pesquisa apontou como as políticas públicas e o processo de inclusão tiveram um impacto na educação dos surdos na EJA e quais foram as implicações e dificuldades que esses jovens e adultos enfrentaram no processo de alfabetização, tanto da Libras quanto da L2. Na EJA, esse panorama se torna ainda mais preocupante, pois são jovens e adultos ainda em processo de alfabetização da Libras, com muita dificuldade em aprender novos conceitos, por causa da defasagem idade-série. Além disso, há nuances nas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), que ocasionam dificuldades de compreensão em relação à estrutura linguística, comunicação entre os interlocutores e ao processo de transcrição dos sinais em palavras escritas na Língua Portuguesa. Esses entraves prejudicam o processo de alfabetização em L2.I.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Laís Cardoso. **A alfabetização e o letramento do sujeito surdo na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 60 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade de Brasília, Brasília. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/4979> Acesso em: 11 mar. 2023.

ARAÚJO, Luiza Cristina Nogueira. Alfabetização/Letramento par surdos? Desafios à inclusão qualitativa. *In: EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação*. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22096_10625.pdf Acesso em: 11 mar. 2023

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é e como se faz**. 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. HUCITEC, 2006. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BRASIL. **Resolução nº 25, de 26 de fevereiro de 2008**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/resolucao-25-de-2008>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 180/2004**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/projeto-de-lei-180-de-2004>. Acesso em: 17 jan. 2022

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.libras.com.br/lei-10436-de-2002>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília, MEC/SEF 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRITES, Luciana. **Consciência fonológica: manual teórico e prático**. Arapongas: Editora NeuroSaber. 2019.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: Unidade I – Concepções de linguagem e práticas de letramento na EJA.** Curso de Especialização em Práticas Assertivas de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. . Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2020, p. 1-34. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/ava/academico/course/view.php?id=5221> Acesso em: 23 marc. 2023

colaborativa-crítica em prol da formação continuada de professores do atendimento educacional de alunos com deficiência visual da rede municipal de Nova Iguaçu. 2019. 34f. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade. Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Núcleo de Educação Online e Aberta. Minas Gerais. 2019.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra; OLIVEIRA, Maria do socorro. **Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social.** Revista EJa em Debate. Vol. 1, n.1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/975> Acesso em: 13 mar. 2023

COELHO, Cristina M. Madeira. Linguagem, Fala e Audição nos Processos de Aprendizagem: desafios e estratégias. *In*: TACCA; MARITINIZ (org.) **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 153-174.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Metodologia científica.** Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007. 190p.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, RS, v. 22, n. 34, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 11 mar. 2023

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1989. *E-book*. Disponível em: <https://educacaointegral>.

org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023

INES. Conheça o INES. **Portal do Governo Brasileiro**. 2020. Disponível em: www.ines.gov.br Acesso em: 17 jan. 2023

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do Aluno Surdo. *In*: MARITINIZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. (org.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 175-208.

KLEIMAN, Ângela. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de Letramento e a Formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26602138_Os_estudos_de_letramento_e_a_formacao_do_professor_de_lingua_materna. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política de integração/inclusão e aprendizagem dos Surdos: Um olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular**. 2002. 125 f. Tese (doutorado em Psicopedagogia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

MADALENA, Débora da Silveira. **Leitura de mundo, leitura da palavra em EJA: prática pedagógica de narrativas com jovens e adultos surdos**. 2013. 32 f. Monografia (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88101>: Acesso em: 11 mar. 2023

MAIA, Maria Inez Souza. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Porto das Letras**, TO, v. 3, n. 1, p. 101-111, 2017. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4765>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

OLIVEIRA, Sara. **Texto visual e leitura crítica**: o dito, o omitido, o sugerido. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 mar. 2023

PEREIRA, Áurea da Silva; PAES, Maria Neuma M. Reflexões sobre os estudos do letramento – Ângela Kleiman, Universidade Estadual de Campinas. **Pontos de Interrogação, Revista de Crítica Cultural**, BA, v. 6, n. 2, p. 195-204, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/3302>. Acesso: 11 mar. 2023.

PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU. **Educação bilíngue em Nova Iguaçu. 28 de novembro de 2017**. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/2017/11/28/educacao-bilingue-em-nova-iguacu>. Acesso em: 30 jan. 2022

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

REVISTA ESCOLA. **Entrevista com Emília Ferreiro. Blog da Psicologia da Educação**. UFRGS, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso em: 05 out. 2022.

SALES, Márcia de Oliveira. Letramento: os surdos, a escola e o cotidiano. *In*: **International Congress of Critical Applied Linguistics**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/iccal/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/LETRAMENTO%20>

%20OS%20SURDOS%20A%20ESCOLA%20E%20O%20COTIDIANO.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

SILVA, Elizete Monteiro da. O aluno surdo na EJA. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 12, 2014. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20\[MONTEIRO%20DA%20SILVA\].pdf](http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2012%20[MONTEIRO%20DA%20SILVA].pdf). Acesso em: 10 mar. 2022

SILVA, Reginaldo A. Os recursos visuais na prática pedagógica de alunos surdos: Benefícios ao Letramento, Alfabetização e à Prática de Leitura. *In: 9ª Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS e 6º Simpósio da Pós-Graduação*. Disponível em: https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_publica%C3%A7%C3%B5es_arquivos_cient%C3%ADficos/9%C2%AA_Jornada_Cient%C3%ADfica_-_Recursos_Visuais.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

TV INES. **A vida Em Libras/História do surdo**. 2018. (14 m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>. Acesso em: 30 ago. 2022

UNESCO. **O desafio da alfabetização global**. 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

VIANA NETO, Francisco de Acací; FERREIRA. João Batista Neves; BEZERRA. Vitor Lopes. Letramento visual na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva multimodal para aprendizagem de aluno surdo. *In: VI Congresso Nacional Educação – Conedu*, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID6406_25092019112222.pdf. Acesso em: 11 mar. 20223.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.009

APRENDIZAGEM DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UMA INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DAS LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - CAMPUS TIANGUÁ

JOSY LÚCIA GONÇALVES

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Tianguá), josy.goncalves@ifce.edu.br;

BEATRIZ DA COSTA SILVA

Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Tianguá), beatriz.costa.silva08@aluno.ifce.edu.br;

SANDRA OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduada do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE - Campus Tianguá), sandra.oliveira.santos07@aluno.ifce.edu.br;

RESUMO

A aprendizagem é uma discussão pontual e sempre necessária no âmbito escolar. O ensino superior é também um espaço de aprendizagem onde deve-se considerar modos e estilos que os discentes possuem ao aprender, características deste processo, os seus diversos interesses, motivações, capacidades, crenças, expectativas e tantos outros fatores que podem interferir direta ou indiretamente nesta questão. Este estudo investigou as concepções que os discentes das licenciaturas em Física e Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Campus Tianguá possuem sobre seu processo de aprendizagem, considerando questões pessoais, os indivíduos envolvidos, os fatores, as condições e aspectos, a fim de subsidiar reflexões que possam levar a discussão de práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade local, tornando esta pesquisa um instrumento para o diálogo institucional

e busca de melhorias no campo pedagógico. Como metodologia, partindo de uma abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica dos estudos sobre a temática da aprendizagem no ensino superior e aplicação de um questionário com questões objetivas e subjetivas que permitiram traçar um perfil e mapear a aprendizagem dos discentes das licenciaturas do campus. Como resultados podemos apontar que a maioria dos discentes possui conhecimento de seu processo de aprendizagem, estabelece metas e objetivos para seu processo, e se possui horário de estudo e parcialmente organiza-se através de uma rotina, relatam dificuldade em manter o foco e a concentração, possuem o hábito de se autoavaliar elucidando e descrevendo suas dificuldades, mesmo não sendo um instrumento utilizado pela maioria dos professores, possuem clareza do que os motiva, apontam a necessidade de uma relação dialógica com o docente para uma e sinalizam os feedbacks sobre atividades e avaliações realizadas como algo que favorece a aprendizagem, com relação às metodologias há um tímido distanciamento entre o que pratica os docentes e o que facilita a aprendizagem dos discentes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Discente. Ensino Superior. Licenciaturas

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é uma discussão pontual e sempre necessária no âmbito escolar, portanto comumente debatida por pesquisadores e profissionais da área. Campos (2013) a descreve como um processo natural do indivíduo, presente desde o nascimento, o qual envolve o desenvolvimento de habilidades, potencialidades físicas, intelectuais e emocionais. Concordando com a autora, Skinner (1972) afirma que toda criança ao nascer possui potencial biológico para aprender (*apud* PILETTI; ROSSATO, 2019, p. 26).

Na visão de Piletti e Rossato (2011), todos os indivíduos possuem aptidão para aprender, o que difere em cada um é o ritmo de aprendizagem e a forma como ocorre esse processo, visto que existem diversas formas que possibilitam ao indivíduo aprender, sejam elas lendo, ouvindo, observando, debatendo ou até mesmo ensinando. Os autores ressaltam ainda que,

[...] o aluno dispõe de uma série de atitudes, habilidades e expectativas sobre sua própria capacidade de aprender, seus conhecimentos, e percebe a situação de aprendizagem de uma forma particular, provavelmente de modo diferente da de seus colegas e até mesmo de seu professor. (PILETTI; ROSSATO, 2011, p.41)

Tal capacidade se relaciona ao processo de auto-observação do sujeito que, por sua vez, “[...] permite ao indivíduo identificar seu próprio comportamento, o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio” (POLYDORO; AZZI, 2009, p.76). Além disso, possibilita que ele esteja ciente das condições que aprende.

Desse modo, este estudo teve como objetivo o de investigar as concepções que os discentes das licenciaturas em Física e Letras (Português - Inglês) de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá, acerca do seu processo de aprendizagem, considerando questões pessoais, os indivíduos envolvidos e o ambiente onde esta se desenvolve a fim de subsidiar reflexões que possam levar a discussão de práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade local, tornando esta pesquisa um instrumento para o diálogo institucional e busca de melhorias no campo pedagógico.

Para tanto, como objetivos específicos deste estudo foram propostos a realização de uma revisão bibliográfica sobre a aprendizagem, o mapeamento das

concepções de aprendizagem dos discentes utilizando um questionário eletrônico com questões objetivas e subjetivas, bem como discussão do processo de aprendizagem e seus interferentes.

A importância de realizar tal estudo se deve ao fato do público-alvo desta pesquisa envolver graduandos de cursos voltados à formação inicial docente. Boruchovitch (2014) diz ser necessário trazer uma discussão adequada sobre a temática no âmbito das licenciaturas, pois esse espaço carece de autorreflexão do docente em formação acerca de sua própria aprendizagem, visto que, futuramente atuará nesta importante questão junto aos seus discentes.

Nesse sentido, a autora ressalta que é preciso nos cursos de formação docente “[...] vivenciar a metacognição como um exercício, como uma possibilidade de autorreflexão acerca de suas próprias facilidades e dificuldades de aprender a aprender e de ensinar para se aprender a aprender” (p.406).

Entende-se que o Ensino Superior é um espaço de aprendizagem, onde deve-se considerar modos e estilos que os discentes possuem ao aprender, características deste processo, os seus diversos interesses, motivações, capacidades, crenças, expectativas e tantos outros fatores que podem interferir direta ou indiretamente nesta questão. Dentre estes, destaca-se também a relação professor-aluno, em que Silva e Ribeiro (2020) consideram uma incoerência “assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento e na prática de uma relação que colabore para a aprendizagem”.

Para além da necessidade de aprofundamento na temática por parte do docente é preciso que o discente compreenda o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo propõe responder os seguintes questionamentos: Como os alunos dos cursos de licenciatura do IFCE – **Campus** Tianguá aprendem? De que forma se organizam em seu processo de aprendizagem? Quais os recursos que facilitam a aprendizagem? Rotinas e horários podem colaborar? O que te motiva a aprender? Concentração e foco são importantes? A qualidade de vida do estudante interfere? Qual estilo e perfil de aprendizagem? A relação dialógica com os docentes favorece a aprendizagem? Memória e afetividade interferem no processo de aprendizagem? A organização do processo de ensino impacta a aprendizagem? Quais metodologias adotadas por seus professores proporcionam mais entendimento do conteúdo?

O caminho metodológico desta pesquisa partiu de uma revisão bibliográfica que foi base para a produção e a aplicação de um questionário ao público-alvo para

discussão dos pontos relacionados à aprendizagem dos discentes. Na sequência são apresentados e discutidos os resultados encontrados relacionando a outras pesquisas já realizadas na área.

METODOLOGIA

Em conformidade com os objetivos deste estudo, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza básica, com abordagens tanto quantitativas, quanto qualitativas. O presente estudo traduz-se na ideia de compreender o fenômeno da aprendizagem num determinado grupo e contexto local considerando para isto as subjetividades destes sujeitos .

O estudo foi realizado no âmbito das licenciaturas de Física e Letras (Potuguês - Inglês) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, **Campus** Tianguá. Quanto aos procedimentos técnicos, dividiu-se em três etapas. Sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica, na qual buscou-se analisar trabalhos acerca da temática disponíveis em meio físico e virtual sobre a questão da aprendizagem e seus desdobramentos seguindo as etapas fundamentais propostas por Lakatos e Marconi (2003, *apud* Brito, Oliveira e Silva, 2021) que são “escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação” (p.8).

Na segunda etapa, realizou-se uma coleta dos dados primários relativos à concepção da aprendizagem dos discentes através de instrumento elaborado com base no referencial teórico levantado. Para tanto, realizou-se a aplicação de questionário eletrônico, via **Google Forms**, aos discentes dos cursos de Licenciatura do IFCE – **Campus** Tianguá. Composto por questões objetivas e subjetivas, este questionário buscou abordar alguns quesitos pessoais necessários para caracterizar e traçar o perfil do público-alvo relacionados à idade, formação anterior, gênero, dentre outros. Nas seções seguintes o instrumento buscou obter informações do entrevistado sobre a sua aprendizagem: como o mesmo aprende, quais recursos utiliza neste processo, relações desta com a memória e afetividade, a motivação para aprender, a qualidade do sono, dedicação em horas de estudo, estabelecimento de metas e rotinas, a autorreflexão do processo vivenciado, dentre outras, metodologias utilizadas e que facilitam a apropriação dos conhecimentos, relação professor-aluno, dentre outros.

Com relação à abordagem dos discentes, eles foram convidados a participar da pesquisa via *e-mail*, através do qual receberam o *link* para acesso ao questionário acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao enviar sua resposta, o participante recebeu uma cópia de todas as respostas que retornou no questionário.

Na sequência a terceira etapa foi de análise dos dados, neste caso, optou-se pela análise do conteúdo, que de acordo com Bardin (2016), trata-se de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Para este fim, foi realizada a pré-análise dos dados, seguida da exploração do material categorizando as informações recebidas finalizando com o tratamento dos resultados, realizando inferências e interpretação dos dados à luz das teorias disponíveis (BARDIN, 2016))

A pesquisa, por envolver dados sensíveis dos seres humanos, teve todos os procedimentos conduzidos pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer nº. 5.971.830, de 29 de março de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

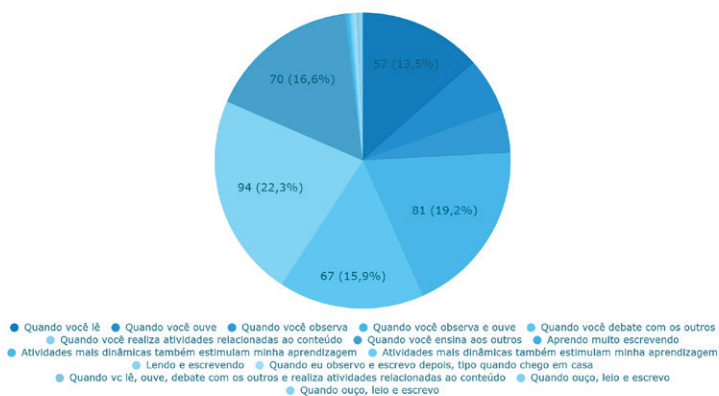
O questionário da pesquisa foi encaminhado aos cursos de Licenciatura em Física e Letras (Português e Inglês) do IFCE, *Campus* Tianguá, obtendo-se o retorno de 150 discentes no período de 18 de abril a 01 de maio de 2023.

Como caracterização da amostra temos que 42,7% dos respondentes é do sexo masculino e 57,3% é do sexo feminino. Destes, 80 alunos cursam Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e 69 cursam Licenciatura em Física. Sendo 74 discentes matriculados no período matutino, 61 noturno e 14 vespertino, observa-se ainda que a maioria desse público, cerca de 54,7% (82 discentes), possuem faixa etária entre 17 a 20 anos, seguido de 36,7% (55 discentes) entre 20 a 25 anos, em sua minoria tem-se 5,2% (8 discentes) entre 25 a 30 anos seguido de 3,3% (5 discentes) com faixa etária de 30 a 50 anos. Ressalta-se, ainda, que a última escolarização

obtida pelo é o nível médio com 63,1% (94 discentes), seguido do nível técnico integrado ao ensino médio com 30,2% (45 discentes).

As questões propostas neste instrumento buscaram compreender como os alunos aprendem, considerando que cada indivíduo aprende “sob determinadas condições e de acordo com o próprio ritmo” (PILETTI, 2011, p. 10). Destaca-se que a maioria dos discentes (62,7%) assinalou que aprende de forma mais efetiva quando realiza atividades relacionadas ao conteúdo, 54% quando observa e ouve, 46,7% ao ensinar o outro, 44,7% ao debaterem os assuntos desenvolvidos, 38% ao realizarem leituras dos conteúdo. Ressalta-se aqui, que nesta amostra, as atividades propostas nas disciplinas são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem reforçando que a assimilação ativa tem papel fundamental. Neste contexto, entende-se por assimilação ativa a mobilização das atividades físicas e mentais próprias do aprendiz sob a influência do professor, pois “conhecimentos, habilidades, atitudes, modos de agir não são coisas físicas que podem ser transferidas da cabeça do professor para a cabeça da criança” (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Gráfico 1 – Como os alunos aprendem.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

De acordo com Oliveira (2017) o ensino superior necessita ser um espaço que motive e que não esteja apenas ocupado na transmissão de conteúdos de forma não interativa. Na perspectiva de Piletti e Rossato (2019), os autores destacam a motivação como fator intimamente ligado à aprendizagem, pois a partir dela docentes e discentes estão sujeitos a estímulos e incentivos tidos como propícios para o

processo de ensino-aprendizagem. Os autores ratificam ainda que a escassez de motivação por parte dos discentes tem se mostrado um dos maiores obstáculos na efetivação de uma aprendizagem significativa.

Guimarães (2001, p.78) diz que “[...] a motivação de um aluno e suas causas não é um assunto que se limita à família, a ele próprio ou a outras condições fora da situação escolar”, para a autora, a motivação trata-se de uma combinação de fatores, que resultam no “sistema de interações multideterminadas”, onde o que acontece no âmbito escolar ainda é de grande relevância entre tantos espaços.

Neste sentido, ao questionar aos discentes sobre o que os motiva a aprender no ensino superior, obtém-se¹: a possibilidade de um futuro na carreira (123 respostas), importância pessoal (69 respostas), interesse (62 respostas), satisfação (58 respostas), nota (22 respostas), alegria (14 respostas), entre outros. Abraham Maslow em sua teoria sobre a hierarquização das necessidades, afirma que os seres humanos dispõem de uma série de necessidades que os motivam, dentre elas estão as necessidades de segurança que podem ser físicas ou psicológicas, um exemplo seria a busca pela estabilidade financeira, onde os indivíduos têm como fonte de motivação para estudar a possibilidade de um trabalho mais condizente através de sua formação. (PILETTI; ROSSATO, 2019). A maioria dos respondentes da pesquisa (87,3%) apontam como estímulo que colabora para a motivação, a ação dos docentes de dar **feedbacks**, sejam eles positivos ou negativos.

Além da motivação, outros interferentes precisam ser considerados neste processo de aprender. Para Malheiros, a “concentração e foco são componentes fundamentais para a aprendizagem” [s.d], ao questionar os discentes se eles se consideram focados e se conseguem se concentrar sem maiores dificuldades para aprender, 48,7% dos discentes alegaram que sim, 44% marcaram que nunca e 7,3% raramente. Tem-se aqui que mais de 50% dos respondentes possuem dificuldade para se concentrarem nos momentos de aprendizagem o que se torna um ponto a ser explorado. De-Nardin e Sordi ao discutirem o processo de atenção e avanço da tecnologia atualmente afirmam que para este contexto “precisamos responder com grande capacidade de focalização em pontos múltiplos e com avidez de novidade. Produzem-se, então, exigências como pontualidade, focalização e reconhecimento” acrescentando ainda que “a atenção é condição para a realização de tarefas e para o processamento de informações.” (2007, p.99).

1 Ressalta-se, que nesta questão os respondentes poderiam selecionar mais de uma opção.

Neste íterim, podemos ressaltar que concentração e foco necessitam ser alvos de discussão na instituição para compreender quais as dificuldades dos discentes e como é possível colaborar para o desenvolvimento destes, sendo que muitos estudos já apontam algumas práticas que utilizam como possibilidades para abordagem destas questões. Alguns discentes já mencionam algumas técnicas e práticas mais utilizadas para conseguirem melhorar seu desempenho na aprendizagem, dentre estes se encontram o ato de ouvir música (117 respostas), praticar atividades físicas (47 respostas), meditação (22 respostas), ouvir ruído (9 respostas) e praticar Yoga (8 respostas).

Existem muitos fatores que interferem diretamente na aprendizagem, dentre estes pode-se destacar a qualidade de vida do estudante que, por sua vez, inclui a quantidade de horas de sono, seu ambiente de estudo, a organização do mesmo com os estudos, se ele tem em sua rotina um horário de estudo, se há um comprometimento de sua parte com essa rotina, quantas horas são dedicadas, enfim as condições que ele tem que considerar para aprender.

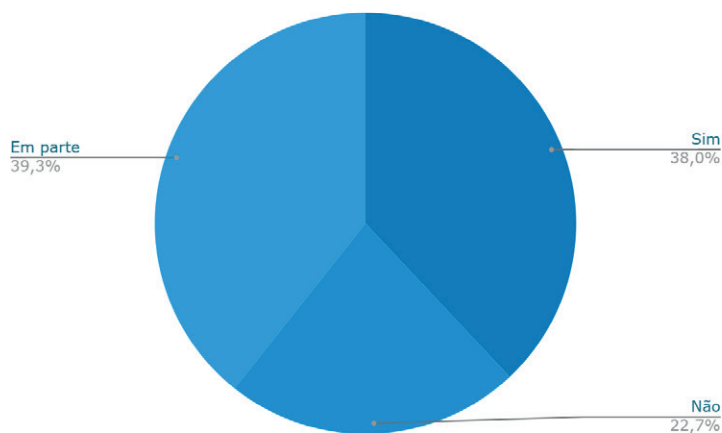
Couto et al (2018) ao discutirem as relações entre sono e aprendizagem na adolescência apontam que a recomendação para esta fase é que tenham em média nove horas de sono por dia, acrescentando ainda que a diminuição nestas horas apontam tendências de quedas consideráveis nos rendimentos acadêmicos e de aprendizagem. Portanto, ratificam que a “boa qualidade de sono é essencial para modular inúmeras funções cognitivas, bem como a consolidação da memória e a aprendizagem” (p. 44). Como a maioria do público-alvo desta pesquisa encontra-se na fase da adolescência, quando questionados sobre as horas de sono, apontaram que 42% destes destinam 6 (seis) horas para o sono do dia, os outros 24% e 16,7% apontaram 7(sete) e 5(cinco) horas, respectivamente. Apenas 1,3 % dos respondentes mantêm o recomendado de 9 (nove) horas de sono. Portanto, como consequência, esta privação do sono pode acarretar em dificuldades para aprender. Isso porque o processo de aprendizagem ocorre por meio da consolidação da memória e o sono cumpre um importante papel nesse processo (VALLE; VALLE; REIMÃO, 2009, p.287),

Basso *et al* em um estudo que relata uma experiência de organização do tempo e métodos de estudo com estudantes universitários apontam que uma questão que dificulta o desempenho destes é a “procrastinação acadêmica”, entendido como “o comportamento de adiar o início ou a finalização das tarefas acadêmicas e pode provocar ansiedade, depressão, vergonha e culpa” ressaltando ser este um

problema comum no ensino superior (2013, p. 284). Nas oficinas que realizaram com os discentes confirmaram que uma estratégia que pode favorecer o desempenho acadêmico e evitar a procrastinação é a criação de uma rotina de estudos materializada através de uma agenda “instrumentalizando os estudantes para administrar melhor este tempo, criando rotinas de estudo, fracionando as atividades para garantir sua execução e, conseqüentemente, potencializando os resultados das horas dedicadas às atividades acadêmicas.” (2013, p. 284).

Para isto é necessário que o estudante possua um tempo de dedicação às atividades do curso organizadas previamente para garantia de que serão realizadas. Nos dados coletados inferimos a necessidade de orientação do público-alvo da pesquisa com relação a esta rotina que é fundamental para a aprendizagem. Conforme mostra (Gráfico 2), observa-se que a maioria dos respondentes (77,3%) possuem um horário de estudos, o que sugere uma preocupação em destinar parte do dia para as atividades acadêmicas. No entanto, 39,3% (59 respondentes) não dedicam um horário específico para o estudo.

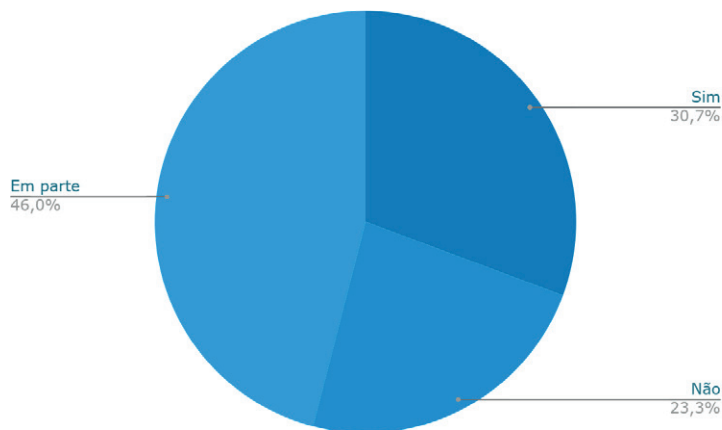
Gráfico 2 – Horário de estudo



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Tendo em vista a importância de organizar os estudos e ter uma rotina para o cumprimento das tarefas demandadas, o estudo revela que (Gráfico 3) 46% organizam parcialmente uma rotina de estudos e 23,3 % nem possuem esta rotina.

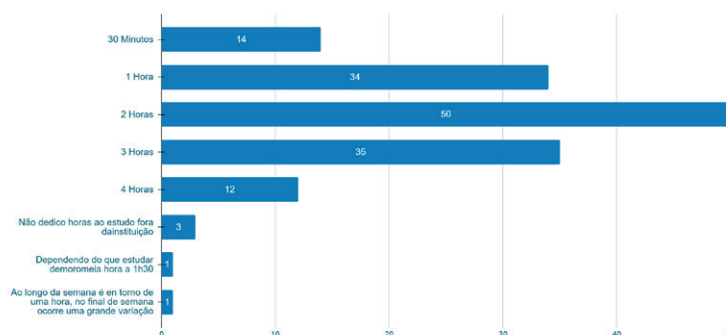
Gráfico 3 – Organização da rotina e estudos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Com relação a quantidade de horas diárias destinadas ao estudo e desenvolvimento de atividades acadêmicas fora dos períodos de aula da instituição (Gráfico 4), observa-se que 33,3% dedicam uma hora, 23,3% três horas, 22,7% duas horas, 9,3% trinta minutos, entre outros. Reafirma-se, através destes dados, a urgência de orientação dos estudantes sobre o estudo diário e organização de uma agenda com tarefas discriminadas e passíveis de execução por parte destes.

Gráfico 4 – Carga horária dedicada aos estudos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

Outra questão igualmente assinalada por Basso *et al* (2013) está relacionada ao ambiente e a preparação deste para os estudos, sobre isto os discentes sinalizaram que utilizam o quarto como ambiente de estudos, acrescentando que é um local tranquilo e descrevendo que procuram organizá-lo para garantir a concentração.

Mourão Júnior (2015, p.780) considera a memória como a “capacidade que os seres vivos têm de adquirir, armazenar e evocar informações”. Campos (2013, p. 57 - 58) concorda que a memória “[...] faz com que aquilo que está sendo aprendido seja assinalado, retido e depois lembrado pelo indivíduo, isto é, evocado ou reconhecido quando aparece no campo da consciência do indivíduo”, no entanto, diz que o processo de aprendizagem não deve ser reduzido ao ato de memorizar, uma vez que esse envolve também o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e afetivas. A maioria dos entrevistados (97,3 %) reconhece que a memória tem relação com a aprendizagem.

Outro ponto levantado na pesquisa foi sobre a relação entre a afetividade e a aprendizagem. Lopes, Clemente e Moraes (2023), ao refletirem sobre os afetos e o poder de agir na relação entre professor formador e professor estagiário, concluem que “os afetos exercem uma função singular que pode [...] servir de alargador das potencialidades dos futuros profissionais”, sendo necessária esta discussão seja “objeto de reflexão durante a formação docente” (p.22). Wallon (1968, *apud* Piletti e Rossato 2011) “afirma que na relação de sala de aula com o educador, o aluno tem a possibilidade de desenvolver-se como um todo, nos seus conjuntos cognitivo, motor e afetivo” (p.109). Ainda neste contexto, ressalta-se a importância da atuação do professor para com seus alunos, que na visão Libâneo “não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se” (2013, p.251). A quase totalidade dos discentes (96,7%) acreditam que esta relação interfere no processo de aprender, nenhum dos respondentes retorna negativamente a esta questão, o que nos leva a inferir que uma relação de afetividade, dialógica e respeitosa entre docente e discente pode garantir um clima psicológico favorável para a aprendizagem. Igualmente, a quase totalidade dos respondentes (98%) sinaliza positivamente para o perfil de um professor que preze pela relação respeitosa e dialógica com os discentes afirmando que isto contribui para a aprendizagem.

Boruchovitch (2014) ao discutir sobre a aprendizagem autorregulada explícita que existem três tipos de autorregulação sendo a comportamental, a ambiental e a interna, acrescentando ainda que a “comportamental ocorre por meio da

auto-observação e do ajustamento estratégico dos fatores pessoais e comportamentais” e a ambiental “se dá por meio da auto-observação, e envolve a adequação entre as condições ambientais e os fatores comportamentais” (2014, p. 404). Portanto, ressalta-se aqui a importância da auto-observação no processo de aprendizagem, neste movimento de conseguir observar sua própria caminhada realizando modificações necessárias para o redirecionamento de questões, um olhar para o seu próprio aprendizado, de maneira que ele possa identificar quais são seus erros, acertos, dificuldades que precisam ser trabalhadas ou consolidadas.

Polydoro e Azzi afirmam que a auto-observação “permite ao indivíduo identificar seu próprio comportamento, o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio” (2009, p. 76). Ainda neste contexto Zimmerman (2000 *apud* Boruchovitch, 2014, p. 404) discute que a autorreflexão, como uma das fases cíclicas do processo da aprendizagem autorregulada, consiste em um momento que os “estudantes se autoavaliam quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas”.

Neste sentido, ao questionar os alunos se eles costumam fazer autoavaliações (autorreflexão) acerca do seu processo de aprendizagem, mais da metade 52,7% (79 alunos) alegaram que “sim”, seguido de 36,7% (55 alunos) que relataram “às vezes” e 10,7% (16 alunos) que negaram tal prática. Para a maioria dos discentes, cerca de 84,7% (82 alunos), reconhecer onde se encontram as dificuldades é essencial para tentar sanar ou buscar estratégias para aprimorar sua aprendizagem, portanto reafirma-se a importância do exercício da autoavaliação que permite um olhar para aspectos internos que podem estar impactando diretamente o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Boruchovitch (2014) abordar a autorregulação da aprendizagem na formação de professores é fundamental materializando-se em propostas que “coloquem o professor em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente de sua formação - a de estudante e a de futuro professor”. Questionados sobre a utilização da autoavaliação pelos docentes de curso, apenas 36% dos discentes responderam positivamente à questão.

Piletti e Rossato (2019, p.26) ratificam que o papel do professor é fundamental, afinal “Se o aluno não aprende, possivelmente é porque o modo como ele aprende e o que faz com que ele aprenda, de alguma maneira, não foram compreendidos pelos responsáveis pelo ensino.”

Dentre as principais dificuldades específicas relacionadas ao processo de aprendizagem identificadas pelos discentes neste contexto da autorreflexão, destacam-se: a falta de atenção, concentração, memorização, procrastinação e organização; formação anterior precária; desmotivação; dificuldades em interpretar; acompanhar o conteúdo e manter uma rotina de estudos. Uma das etapas fundamentais em aprender a aprender é reconhecer onde se encontram as dificuldades para tentar superá-las conforme relatado por alguns alunos:

“Reconhecer meus limites e ter paciência com o processo, sem cobranças excessivas” (R.10);

“Eu observo que eu tenho dificuldade em entender alguns conteúdo, e muitas vezes não consigo interpretar algumas coisas” (R.17);

“Quando reconhecemos onde estamos com dificuldades, podemos então tentar melhorar, reconhecer é o primeiro passo para isso acontecer, consigo entender onde tenho dificuldades busco sempre tentar melhorar” (R.18);

“Noto que tenho dificuldade, quando demoro em resolver determinadas questões a respeito do assunto” (R.34);

“Não consigo me concentrar direito, então tenho que estudar o conteúdo em casa” (R.35);

“Quando identifico alguma dificuldade no processo de aprendizagem sempre busco refazer o caminho e sanar os entraves apresentados no percurso” (R.38);

“Tenho dificuldade em fixar o conteúdo rapidamente, preciso anotar e ler novamente” (R.50);

“No inglês, por exemplo, consigo ler textos e tenho uma boa pronúncia, porém, não consigo falar porque não tenho habilidades sociais para realizar uma conversa. Outra dificuldade é lidar com muitas coisas em um único dia, pois eu preciso me esforçar muito para que tudo saia bem feito” (R.53).

Diante do exposto, observa-se que a maioria dos discentes tem consciência de sua própria aprendizagem e sabe reconhecer seus desafios, dificuldades e potencialidades, então eles buscam compreender seus limites, se entender como aluno ou sujeito com fragilidades e habilidades, para assim estudar mais, buscar outras estratégias, procurar outros meios para obter uma aprendizagem mais efetiva como a adesão às anotações, leitura, dentre outros. Tais medidas são adotadas visando de alguma forma superar seus pontos frágeis e melhorar seu processo de aprendizagem.

Observa-se ainda, que a maioria dos entrevistados 52% (78 alunos) costumam estabelecer metas e objetivos dentro do seu aprendizado, enquanto 39, 9%

(59 alunos) apenas tentam e 8,7% (13 alunos) não priorizam isso quando o assunto é aprender. Para alguns alunos um dos desafios é a rotina do dia a dia, ter que lidar com problemas de ordem pessoal e econômica:

“Encontrar tempo para estudar fora da instituição, pois entre dois trabalhos e a faculdade não resta muito tempo disponível e isso desmotiva muito, mas preciso dar conta da vida pessoal e da família que não possui boas condições que me permitam focar nos estudos” (R.09)

“Tenho bastante dificuldade em relação ao tempo necessário de estudo, onde além de estudar tenho que me preocupar com outros assuntos pessoais” (R.41)

Assim, pode-se inferir que o próprio ato de aprender é a meta para algumas pessoas, enquanto para outras é um desafio diário, devido à realidade de ter que conciliar estudo, trabalho, família e estabelecer um tempo para se dedicar aos estudos. Com relação ao trabalho, esta é uma situação que muitos licenciandos vivenciam, principalmente para os 40,7% dos respondentes que encontram-se matriculados no turno noturno e que buscam a formação devido ao emprego durante o período diurno.

Libâneo nos afirma que conduzir o processo de ensino “requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste, como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam” (2013, p.87). Portanto, a pesquisa buscou levantar entre os respondentes quais as metodologias de ensino mais utilizadas pelos docentes e quais destas mais facilitarão a aprendizagem, entendendo que a adoção de determinado método está intimamente ligada ao conhecimento da realidade e necessidade dos discentes, para além do conhecimento sobre os interferentes da aprendizagem.

No que se refere às metodologias de ensino adotadas pelos docentes, essas consistem em explanação com uso de slides apontada por 92% dos discentes, seguida de leituras sobre os conteúdos (82,7%), seminários (77,3%), atividades de fichamentos, resumos e resenhas (75,3%), trabalhos em grupos (70,7%), explanação com uso do quadro branco (64%) e debates sobre diversos temas (56,7%). A correlação entre conteúdos em filmes e séries (20%), os jogos digitais (4%), as aulas práticas em ambiente fora da sala de aula (4,7%), resolução de listas de exercícios (0,7%), as aulas experimentais em laboratório (9,3%) ficaram entre as metodologias menos utilizadas pelos docentes.

A questão seguinte buscou relacionar a metodologia utilizada pelos docentes que mais favoreciam a aprendizagem do discente e dentre as mais apontadas encontramos os debates sobre diversos temas (64%), explanação com uso de slides (56%), explanação com uso do quadro branco (54%), realização de leituras (50,7%), seminários (47,3%), aula prática em ambientes fora da sala de aula (46,7%), trabalhos em grupo (45,3%), atividades escritas de fichamento, resumo e resenha (41,3%), correlação do conteúdo com filmes e séries (40%), aula experimental em laboratório (40%) e jogos digitais (28%).

Correlacionando estes últimos dados é possível inferir que em parte as metodologias utilizadas pelos docentes dialogam com as necessidades de aprendizagem dos discentes, sendo necessária uma reavaliação de alguns que foram apontados pelos respondentes e que são pouco utilizados nas aulas: as aulas experimentais em laboratórios, aulas práticas fora do ambiente da sala de aula, os jogos digitais e a correlação do conteúdo com filmes e séries, sendo este último uma possibilidade de conexão com a fase em que se encontra a maioria dos licenciandos que é adolescência. Vale destacar ainda que as vivências particulares de cada aluno influenciam na forma como eles se encontram no seu processo de aprendizagem, assim ao apontarem os debates em sala como principal método, evidenciam assim a importância do emprego de metodologias ativas que estimulam e colocam o educando como protagonista no seu processo de aprendizagem.

Para além deste fato, podemos alertar para o uso da explanação como metodologia da maior parte dos docentes que, embora seja apresentada como facilitadora do processo de aprendizagem, é preciso que incita uma postura de não passividade, receptividade, mas de assimilação ativa por parte do discente pois "há uma atividade no sujeito em relação aos objetos de conhecimento para assimilá-los; ao mesmo tempo, as propriedades do objeto atuam no sujeito, modificando e enriquecendo suas estruturas mentais (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

Os dados levantados e analisados nesta pesquisa sinalizam que a aprendizagem é uma preocupação dos discentes que buscam estratégias para aprimorar seus processos, sendo que possuem um conhecimento sobre como aprendem e quais recursos facilitam o ato. Portanto, cabe ao docente e à instituição rever sua prática de ensino para que possa aprimorar ainda mais o processo de aprendizagem discente adotando inclusive outras medidas que possam integrar o ambiente onde se ocorre todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com o objetivo estabelecido neste estudo que investigou as concepções que os discentes possuíam acerca do seu processo de aprendizagem, considerando questões pessoais, os indivíduos envolvidos e o ambiente oferecido, constatou-se que há o reconhecimento dos discentes sobre a própria aprendizagem, na qual eles estabelecem metas, objetivos, rotinas de estudo e perspectivas positivas nos estudos.

Este estudo traz alguns apontamentos e contribuições positivas para a aprendizagem como: a importância da afetividade no meio acadêmico, um bom relacionamento pedagógico entre docente e discente, a motivação como fator crucial para o aprendizado, o interesse pessoal do indivíduo para e com sua própria aprendizagem, assim como a autorreflexão que permite a eles terem consciência de suas dificuldades para que o saber seja consolidado, para além disso, destaca-se o uso de práticas e de técnicas que, segundo os discentes, favorecem este processo como ouvir músicas, praticar atividades físicas, yoga, meditação.

No entanto, os dados reforçam a necessidade de um olhar para a prática pedagógica do docente a fim de que esta acompanhe a realidade dos discentes e também um olhar para a instituição que pode colaborar com formação permanente do professorado com relação a estas questões, além de poder integrar ao currículo alguma prática que possa vir a facilitar a aprendizagem como yoga ou meditação e que favoreça a concentração e atenção dos discentes destacada na pesquisa como um dado alarmante.

A pesquisa encerra-se sem a pretensão de finalizar esta discussão sempre urgente e necessária que envolve não só uma disposição do discente para aprender, mas toda a instituição através de seus colaboradores para que ela seja realidade e colabore para a formação de profissionais que vão priorizar a aprendizagem de seus alunos nos seus locais de atuação, pois uma transformação local leva a mudanças estruturais. Para futuras pesquisas abordamos as possibilidades de investigar as concepções dos docentes sobre a aprendizagem discente para que seja possível ter uma visão ainda mais integrada de todo o processo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BASSO, C.; GRAF, L.; CABRAL, F.; SCHIMIDT, B.; PATTA, B. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 14, núm. 2, jul-dez, 2013, p. 277-282. Associação Brasileira de Orientação Profissional São Paulo, Brasil

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol.18, N°. 3, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de Oliveira e SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da Fucamp*, Minas Gerais, v.25, n.44, p. 1-15, abr/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>. Acesso em: 10 nov 2023.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 1, p. 99-106, jan. 2007.

DE OLIVEIRA, Êmila S. Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017. DOI: 10.21527/2179-1309.2017.101.212-232. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 40. ed. Petrópolis Vozes, 2013.

COUTO, C. DO; SARDINHA, L. S.; LEMOS, V. DE A. Relações entre sono e aprendizagem em adolescentes. *Diálogos Interdisciplinares*, v. 7, n. 4, p. 29-33, 15 dez. 2018.

GUIMARÃES, S. É. R. - RUFINI, S. É. R. . A Organização da Escola e da Sala de Aula como Determinante da Motivação Intrínseca e da Meta Aprender. In: José Aloyseo Bzuneck; Evely Boruchovitch. (Org.). **A motivação do aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. 1ed.Petrópolis: Vozes, 2001, v. 1, p. 62-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Wescley Batista; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; MORAES, Rozania Maria Alves de. A relação professor formador e professor estagiário: uma reflexão sobre afetos e poder de agir. *Miguilim–Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 12, n. 2, p. 4-24, maio-ago.2023

MALHEIROS, Bruno; MALHEIROS, Gustavo. Descomplicando a aprendizagem: 5 passos que vão mudar a sua forma de adquirir conhecimentos. *Recto: Aprendizagem Descomplicada*.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo, São Paulo, Contexto, 2019.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; VALLE, Eduardo L. Ribeiro do; REIMÃO, Rubens. Sono e Aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. 2009. Disponível em: http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200013. Acesso em: 08 mai. 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.010](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.010)

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO (PNLD 2021)

LARISS FREITAS SOARES

Mestranda pelo curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, lariSSFREITAS916@gmail.com;

YRVING BRANDÃO FERREIRA

Doutorando pelo curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, yrvingferreira@alu.ufc.br;

JOSÉ OSMAR SILVA NETO

Mestrando pelo curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, joseormarsilvaneto0@gmail.com

VLADIA PINTO VIDAL DE OLIVEIRA

Profª Doutora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, vladia.ufc@gmail.com;

RESUMO

Os aspectos físico-naturais da paisagem são essenciais para o entendimento da relação homem-natureza. A Lei nº 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, estabeleceu a interdisciplinarização de conteúdos, materiais didáticos e componentes curriculares como um todo. Mudanças foram implementadas, possibilitando a sua flexibilização, afetando assim, o processo de ensino de temas pertinentes a construção do saber geográfico. Nesse sentido, este trabalho objetivou investigar a forma como a geografia física escolar é abordada nas coletâneas de ciências humanas nas escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Fortaleza - Ceará. Realizou-se por meio de procedimentos metodológicos qualitativos, o levantamento bibliográfico das coleções e a análise documental destas, tendo como parâmetros os conteúdos conceituais; impactos ambientais dos elementos físico-naturais; e os elementos visuais utilizados (ilustrações, fotografias). Ao todo foram consultadas instituições das Sefors 1, 2, e 3, onde foram analisadas 5 coleções didáticas de diferentes editoras. Constatou-se que a abordagem descritiva e

textual da geografia física como um todo se apresenta pouco contextualizada, sendo quase que completamente reduzida a impactos ambientais de diferentes estirpes. Identificou-se também o esvaziamento e quase que completo desaparecimento de alguns elementos como a geologia, formas de relevo e os solos. Argumenta-se sobre a necessidade de uma revisão curricular do material didático do PNLD 2021, a fim de proporcionar uma melhor construção do raciocínio geográfico e ambiental dos discentes.

Palavras-chave: Ensino, BNCC, Geografia física, PNLD 2021, Livros didáticos.

INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) desencadeou diversos debates e críticas, desde sua idealização em 2014 com as mudanças trazidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) à elaboração da sua proposta, transfigurada em Lei no ano de 2017 (Lei nº 13.415/2017), no então governo Michel Temer. O NEM trouxe consigo um modelo internacional que por diversos momentos, aparentemente, não levou em consideração a realidade e vivências do chão das escolas, sobretudo da rede pública de educação básica.

A grade curricular e a carga horária do ensino médio passam a ampliar sua carga horária, dividindo-a em carga horária para base comum antes 2900 horas para 1800 horas (NEM) e Itinerários Formativos (1200 horas). Essa mudança de estrutura realocou conteúdos, ora os generalizando-os ora não o mencionando-os, assim transformando conceitos-chaves do conhecimento em temáticas reduzidas. Essa ampliação ou não-ampliação de carga horária, aumenta a demanda por uma diversificação do currículo em contrapartida da minimização das disciplinas já pré-existentes.

Nesse contexto os aspectos físico-naturais da paisagem, amplamente conhecidos como Geografia Física, possuem papel histórico dentro do currículo da Geografia Escolar. Essa formulação vem desde meados da década de 1970, período em que ocorreu uma reformulação dos currículos oficiais como aponta Sposito (2006) citado por Morais (2011, p.92):

De acordo com Sposito, M. (2006), a partir da década de 1970, verificou-se uma preocupação crescente com a formulação de currículos oficiais em razão do crescimento populacional brasileiro, o que ampliou a demanda pela escola pública. O crescimento rápido do sistema educacional sem uma qualificação equivalente de seus recursos humanos redundou na necessidade de um currículo mínimo que orientasse a ação dos docentes no ensino básico. (SPOSITO, 2006 *apud* MORAIS, 2011, p.92).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no discorrer do que se diz respeito ao que contemplaria os aspectos físico-naturais duas competências se destacam: 1 e 3 das ciências humanas. A competência 3 em particular discorre dentro das suas diretrizes as possibilidades de abordagens da temática "Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem

e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global” (BRASIL, 2018 p. 562).

A abrangência do currículo permite uma maior teia entre temáticas dentro da área do conhecimento, possibilitando os aspectos naturais da paisagem (geologia, solos, relevo, clima, hidrografia e vegetação) não sejam dispostos apenas na “decoreba” como são popularmente conhecidos; mas possam dialogar de maneira sustentável, social e ambiental com o homem. No entanto mesmo com toda essa rede de diálogos, muito das bases conceituais e teóricas passam batido devido a essa integração.

Para tentar diminuir o impacto dessa simplificação do currículo, coube as Secretarias Estaduais de Educação (SEE's) oferecer um maior aprofundamento dos aspectos naturais, complementando estes em seus catálogos de disciplinas eletivas ou nas trilhas de aprofundamento. O DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) de 2022, proposto pela Secretaria de Educação do Ceará, por exemplo, enfatiza as múltiplas trilhas de abordagens da geografia física geral e a contextualização da geografia física do Ceará, possibilitando aos discentes o olhar geográfico nas diferentes escalas espaciais e o desenvolvimento de práticas científicas. Assim as diretrizes estaduais enfatizam que:

A Geografia física do Ceará é riquíssima, em todos os seus componentes (geológicos, geomorfológicos, climáticos) podendo o professor em colaboração com os estudantes e comunidade escolar desenvolver um laboratório para construção de um acervo com tipos de rochas e classificação, amostras de solo, vegetação, entre outros tipos de materiais que à medida que são teóricos, os estudantes possam vê-los e sentir na prática. As aprendizagens em campo também precisam ser fortalecidas, uma vez que, a teoria apresentada na prática proporciona a consolidação da aprendizagem bem como a ampliação da bagagem cultural dos estudantes. (Ceará, 2021, p. 237).

Assim, mais uma vez, os documentos oficiais continuaram a orientar a formulação dos projetos pedagógicos, dos planos de ensino, planos de aulas e a elaboração dos materiais de didáticos e de apoio, tendo um papel fundamental na formação teórica das coletâneas dos livros didáticos. Portanto, é neste contexto que analisamos a influência desses materiais nas práticas educacionais, bem como nos conteúdos abordados na Geografia escolar no que se refere as temáticas físico-naturais do espaço geográfico. Morais (2011, p.94), retratou em seus estudos

os impactos da dupla “currículo-livro didático” nas aulas e conteúdos adotados em sala de aula:

Embora os PCN's indiquem o trabalho com as temáticas físico-naturais, considerando a dinâmica interna e externa, bem como sua relação com a sociedade, o tratamento dado às questões ambientais não se dá dessa forma. Reforçamos, então, a hipótese que levantamos na análise dos dados das entrevistas no primeiro capítulo de que há uma descondição da dinâmica intrínseca às temáticas físico-naturais no estudo dos problemas ambientais. O ensino da Geografia Física a partir dos temas 94 ambientais é considerado fácil pelos professores porque acontece desvinculado dos temas físico-naturais, configurando uma abordagem de generalidades. (MORAIS, 2011, p.94)

Nesse contexto de mutualidade entre currículo e livros didáticos, tivemos mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio, estas influenciaram desde a carga horária, como já relatado, com a incrementação pelos itinerários formativos. Logicamente esses novos ares trouxeram alterações para o material pedagógico-didático trabalhado nos livros didáticos. A resolução N° 9.099/2017 destaca que o PNLD é um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas (BRASIL, 2017). A Importância das políticas desenvolvidas no PNLD, também são destacadas por Morais (2011, p. 103):

As obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio: promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens; capaz de engajá-los em ações transformadoras; estabelecer diálogo efetivo com seus planos e realizações; desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. (MORAIS, 2011, p.103).

Com a reformulação do programa, o PNLD 2021, traz em sua estrutura a escolha de 5 objetos didático-pedagógicos, sendo o Objeto 2, o lócus de análise desta pesquisa. É neste objeto onde ocorre a escolha das coletâneas de livros didáticos, que agora passaram a ser organizadas em área do conhecimento, não mais como componente curricular. No caso a área de humanas e sociais aplicadas, área

onde a Geografia reside, possui assim como as demais áreas uma coletânea composta por 6 livros didáticos e um livro complementar (ciências humanas aplicada a matemática).

Essa nova reformulação proposta pela edição do Decreto nº 9.099, os Programas do Livro foram unificados. Assim, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2021). Esse condensamento dos componentes em áreas, levou em consideração quase que de maneira unanime as competências da BNCC, de maneira a interdisciplinarizar os conteúdos, ora tido como mais específicos da Geografia escolar.

Os livros didáticos são recursos usados em sala de aula para apoio dos professores como um material de formação para os alunos, contudo na realidade da sala de aula, os professores utilizam o livro como principal instrumento que norteia o conteúdo a ser ministrado, a sequência desses conteúdos e as atividades de aprendizagem e avaliação da disciplina trabalhada (GAYAN; GARCÍA, 1997).

A análise desses instrumentos e sua reavaliação continua se faz necessária em virtude desse material didático se configurar, segundo o consenso popular docente, como o material pedagógico-didático mais utilizado para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar. Esse dado indicou a necessidade de averiguarmos que subsídios os livros didáticos oferecem aos professores para o planejamento de suas atividades, principalmente agora, se levarmos em consideração as mudanças trazidas pelo PNLD 2021, elencadas anteriormente.

O presente artigo visa analisar como os aspectos físico-naturais da paisagem são tratados nas novas coleções didáticas de ciências humanas e sociais aplicadas no contexto do novo PNLD de 2021. Os objetivos específicos são: investigar se há, de fato, correspondência entre o que as obras abordam e o currículo escolar (BNCC e DCRC), além de buscar entender se é possível identificar a formação de uma conscientização ambiental a partir dos conteúdos abordados em cada coleção.

METODOLOGIA

Considera-se que esta pesquisa tem abordagem e predominância qualitativa. Segundo Bardin (1977) esta abordagem busca analisar o conteúdo com a exploração de dados documentos e leituras, partindo para exploração do material e finalizando com a interpretação do produto pelo pesquisador.

Os principais procedimentos metodológicos se deram por levantamento bibliográfico e a análise documental, que por sua vez têm por objetivos, “fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema, se constituindo como elemento primordial na elaboração de uma pesquisa. A delimitação do tema, das fontes a serem utilizadas e a seleção dos métodos e técnicas o sucedem” (MARCONI; LAKATOS 2010, p. 142). A análise documental, por meio da metodologia qualitativa, propicia a compreensão do documento e suas especificidades, sendo primordial a correlação com outras fontes teóricas e as atividades práticas envolvidas com a temática da pesquisa.

Dessa forma, para uma melhor análise, foram elaborados descritores, que funcionaram como parâmetros para uma melhor explanação dos aspectos físico-naturais dentro das coletâneas de livros didáticos. Vale ressaltar que cada coletânea passará por essa tabela individualmente, passando por uma análise comparativa apenas no tratamento dos dados. Os descritores estão organizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Descritores físico-naturais para os LD's

ASPECTOS FÍSICO- NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA				
RELEVO				
SOLOS				
CLIMA				
HIDROGRAFIA				
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS				
QUESTÃO AMBIENTAL				

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

1. **Conceitos-teóricos:** Nesse descritor serão analisados há presença de conceitos e arcabouço teórico para a definição de cada aspecto pesquisado. Este deve pontuar sua ou suas definições e principais características.

2. **Perfis esquemáticos:** Corresponde a imagens, esquemas e blocos diagramas que tipifiquem e/ou categorizem um determinado aspecto físico-natural.
3. **Figuras e imagens:** Presença de ilustrações, figuras e imagens.
4. **Interdisciplinaridade:** Analisa como a temática está disposta no texto ou capítulo, se esta deixa implícita a qual disciplina pertence e se transmite um diálogo com as demais matérias no decorrer da coletânea.

A tabela será preenchida por três símbolos. **(S)** de sim caso o descritor seja contemplado, **(N)** não na situação em que o item não seja contemplado em nenhum livro da coletânea analisa. E por último **(P)** de parcialmente, neste ponto, ressalvas serão apresentadas apontando os aspectos teórico-metodológicos vagos no texto e/ou capítulo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas cerca de 5 coletâneas didáticas, de três diferentes editoras. Para isso foram contactadas 63 escolas de ensino médio da rede pública estadual do estado do Ceará. Estas estão distribuídas nas sefor's 1, 2 e 3 de educação. Abaixo consta as coletâneas, com suas respectivas fichas de caracterização:

Quadro 2 – coletâneas de livros didáticos para o ensino médio (PNLD 2021)

COLEÇÃO	CÓDIGO DA COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA
MODERNA PLUS	0184P21204	Silva et al.	MODERNA
CONEXÕES	0192P21204	Alves et al.	MODERNA
SER PROTAGONISTA	0202P21204	Correa et al.	SM BRASIL
DIÁLOGO	0200P21204	Romeiro et al.	MODERNA
HUMANITAS DOC	0188P21204	Ferreira; Vainfas; Faria.	E - DOCENTE

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

CARACTERIZAÇÃO 1: COLEÇÃO MODERNA PLUS

Na coleção da Moderna Plus (018P21204) apenas um dos seis livros faz menção de qualquer aspecto físico-natural da paisagem. Portanto a obra intitulada

Natureza em Transformação (código 0184P21204133) foi analisada de forma detalhada na presente pesquisa. Abaixo consta no quadro 3 a caracterização dos aspectos naturais observados:

Quadro 3 – Descritores físico-naturais MODERNA PLUS

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA	S	P	S	S
RELEVO	S	N	S	S
SOLOS	N	N	N	N
CLIMA	P	S	S	S
HIDROGRAFIA	P	P	P	S
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS	P	S	S	S
QUESTÃO AMBIENTAL	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Como observado no quadro acima o único elemento que não foi enfatizado dentro da coleção foi o solo, isso provavelmente se deve, que apesar do tema estar presente nos conteúdos programáticos, muitas vezes não há uma base teórica nos livros didáticos, de modo que o solo passa a ser pontuado apenas em algumas passagens do conteúdo abordado e, quase sempre, se encontra ligado a outro fator de formação da paisagem, como relevo e clima. (FALCONI; TOLEDO; CAZETTA, 2013).

Já a geologia foi trabalhada de maneira diversificada e interdisciplinarizada com pontos referentes a atividades socioeconômicas e socioambientais. O capítulo 4 intitulado “tempos da natureza e ação antrópica” explicou sobre o conceito de tempo geológico, apresentando perfis esquemáticos e ilustrações como apoio para a caracterização das eras geológicas. O elemento geológico encerrou-se no capítulo com uma explanação conceitual das estruturas do planeta Terra, acompanhadas de um mapa didático da sua distribuição (p.84). Um fato interessante sobre a geologia, foi que em nenhum momento houve a apresentação das rochas e minerais e/ou dos tipos de rocha, aparentemente a obra decidiu focar em aspectos mais interdisciplinares ao abordar esse componente da paisagem.

O relevo teve suas bases teóricas bem dialogadas no decorrer do capítulo 4, tendo como conceitos abordados os agentes modeladores (internos e externos) e os tipos de relevo, todos os subtópicos acompanhados de imagens, mapas e perfis esquemáticos. Neste aspecto não houve contextualização ambiental.

O clima teve como conceitos trabalhados os sistemas atmosféricos, massas de ar e eventos climáticos (La nina e El nino), estes foram acompanhados de ilustrações e perfis esquemáticos no decorrer do capítulo 4 (pag 91 a 93). O clima interligou-se textualmente a hidrografia hora se confundindo no subtópico que tratou do ciclo da água.

A hidrografia resumiu-se na conceituação do ciclo da água, e no debate sobre a distribuição de água doce no mundo, partindo como apoio apenas imagens e gráficos que corroborassem com os dados apresentados. Também ocorreu uma pequena discussão sobre impactos socioambientais envolvendo a questão hídrica no Brasil e no mundo (vide pág 97).

As formações vegetacionais tiveram dois tipos de classificação ressaltadas na obra: os biomas (em classificação internacional) e os domínios morfoclimáticos, classificação proposta pelo geógrafo Aziz Ab'saber (classificação da paisagem brasileira). Ambas as classificações contaram com conceituação e categorização, apoiadas principalmente em mapas e imagens. Sendo esta o último aspecto natural abordado pelo capítulo 4.

O capítulo 5 intitulado "Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental" e capítulo 6 "sociedade e meio ambiente" foram dedicados, quase que exclusivamente para o debate dos problemas ambientais enfrentados no Brasil e no Mundo. Associou-se ainda essas temáticas a matrizes energéticas e o modo de vida capitalista. Explanando o aquecimento global e as mudanças climáticas, bem como as medidas e conferências para a preservação ambiental e sustentabilidade no mundo. Ambos os capítulos contaram com imagens, gráficos e perfis esquemático, além de textos reflexivos sobre o tema.

CARACTERIZAÇÃO 2 CONEXÕES

Como a coleção anterior, a coletânea Conexões seguiu a mesma estrutura na organização das temáticas, alocando os conteúdos referentes aos elementos naturais em uma única obra. O volume 3, intitulado de Sociedade e Meio Ambiente (código 0192P21204135), adentra nessa esfera socioambiental como seu similar da

coleção Moderna Plus. No entanto sua abordagem teórica é evidentemente superficial como é possível observar no quadro 4:

Quadro 4 – Descritores físico-naturais CONEXÕES

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA	P	P	S	S
RELEVO	N	N	N	N
SOLOS	N	N	N	N
CLIMA	N	N	N	N
HIDROGRAFIA	P	P	P	P
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS	P	P	P	P
QUESTÃO AMBIENTAL	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Em um primeiro momento é perceptível a ausência de metade dos elementos físico-naturais na obra. Nos livros didáticos os elementos como clima, relevo e solos, quase sempre, estão ‘enxutos’ em relação a suas concepções teóricas. O relevo, por exemplo, não é visto como “[...] o resultado do equilíbrio entre a meteorização da rocha e sua resistência aos processos morfoclimáticos” conforme definem Bigarella, Becker e Santos (2007, p.13).

A geologia nessa coleção passou por uma perda de conteúdo, este resumiu-se a um perfil esquemático do tempo geológico na unidade 1, intitulada de “natureza e a presença humana”. Outro fator a ser alencado é o aprofundamento teórico repentino dentro desse aspecto, saindo de um simples perfil esquemático para a estrutura geológica do Brasil e seus recursos naturais. Ambos os subtópicos contam com mapas e imagens no decorrer de suas reflexões.

A hidrografia, por sua vez, resumiu-se a questão hídrica no Brasil e no mundo. A obra se utilizou de artifícios já conhecidos, como gráficos, mapas e imagens para reforço de dados apresentados no texto. Houve um maior diálogo nos problemas ambientais associados ao mal uso da água no Brasil. A vegetação foi introduzida,

juntamente com os aspectos hídricos, com um grande destaque para o bioma amazônico, apresentado por meio de um texto em destaque.

No decorrer da parte/unidade I a questão ambiental mais uma vez se torna o foco do volume, onde são apresentados os principais impactos ambientais no mundo, e questões mundiais, como aquecimento global e mudanças climáticas. Continuando na temática ambiental a unidade 2 intitulada "O homem e o meio ambiente" corrobora com a degradação ambiental trazida pelo consumismo, se valendo de perfis esquemáticos, mapas, gráficos e imagens. Todos bem estruturados no decorrer do texto.

Esse enfoque dos aspectos naturais apenas na questão ambiental, vai ser colocada por diversos autores como uma tentativa de reduzir o conteúdo, visto que no ambiente escolar do mundo contemporâneo é quase impossível delegar todos os conceitos existentes. Nessa linha Rios (1999, p.36) coloca que

hoje em dia, todo mundo concorda que não se pode tentar ensinar todos os fatos e conceitos possíveis, nem sequer os mais importantes, e que se devem escolher bons modelos e bons indicadores que sirvam para interpretar situações ou conjunturas físicas, humanas ou históricas semelhantes. O envolvimento pessoal e a transmissão de valores definidos e derivados da análise desses fatos e conceitos contribuiriam para uma formação social funcional e sólida. Para alcançar tais objetivos genéricos, é necessário um elemento estruturador, e este é o papel relacional dos procedimentos, que confere ao conjunto dos outros conteúdos o grau de dificuldade que possibilitará o sequenciamento. (RIOS, 1999, p.36).

Desse modo nas próximas obras será possível perceber uma queda no aprofundamento conceitual de cada aspecto físico-natural e um crescimento nas perspectivas socioambientais sem a devida transição teórica para suporte didático nos textos.

CARACTERIZAÇÃO 3 SER PROTAGONISTA

A coleção Ser Protagonista (0202P21204) resumiu em um único volume os poucos aspectos naturais tratados em seu material. Abaixo consta no quadro 5 a caracterização dos aspectos naturais observados:

Quadro 5 – Descritores físico-naturais SER PROTAGONISTA

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA	N	N	N	N
RELEVO	N	N	N	N
SOLOS	N	N	N	N
CLIMA	N	N	N	N
HIDROGRAFIA	N	N	N	N
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS	N	N	N	N
QUESTÃO AMBIENTAL	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

O volume 5 “Sociedade e Cultura” é destinado a discussão da questão ambiental na coleção. Intitulado por “sociedade e meio ambiente”, o mesmo corresponde ao 12 e último capítulo da obra, sendo o único em toda coleção a refletir sobre a temática do meio ambiente.

Os principais conceitos abordados fazem referência a legislação ambiental vigente e as conferências nacionais e internacionais sobre o meio ambiente. A obra buscou fazer um apanhado histórico de todas as políticas ambientais implementadas em nosso país. Porém não há destaque para os principais problemas ambientais vigentes, bem como qualquer aprofundamento nos aspectos físico-naturais da paisagem, fomentando a superficialidade da temática e a ausência de arcabouço teórico para uma melhor reflexão.

CARACTERIZAÇÃO 4 DIÁLOGOS

A coleção Diálogos (0200P21204) dividiu os conteúdos dos aspectos físico-naturais da paisagem em dois volumes. Porém essa distribuição não ocorreu de forma igualitária, sendo o primeiro volume contemplado apenas com um dos 6 elementos analisados. Para uma melhor compreensão as obras foram analisadas de forma conjunta, já que estas pertencem a mesma coletânea. São elas: o volume 1, intitulado “ser humano, cultura e sociedade” (código 0200P21204133) e o volume

2 (código 0200P21204134) intitulado de “trabalho, tecnologia e natureza”. Abaixo consta no quadro 6 a caracterização dos aspectos naturais observados:

Quadro 6 – Descritores físico-naturais DIÁLOGOS

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA	P	P	P	P
RELEVO	N	N	N	N
SOLOS	N	N	N	N
CLIMA	N	N	N	N
HIDROGRAFIA	N	N	N	N
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS	P	N	N	P
QUESTÃO AMBIENTAL	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

O volume 1 dedicou-se a trabalhar exclusivamente o elemento geologia tanto no primeiro capítulo “O planeta Terra: origens e fenômenos geológicos”, quanto o capítulo 2 “a origem dos continentes e da humanidade. O primeiro capítulo se debruça de maneira detalha entre o tempo geológico, e a formação e estrutura do planeta Terra (vide pág 14 a 18). A explicações são estruturadas basicamente com perfis esquemáticos e bloco diagramas que facilitam a compreensão da sucessão de eventos e processos envolvidos. O capítulo fecha com subtópicos de caráter socioambiental e econômico, dando inclusive, uma ponte para reflexão em colaboração com a áreas de ciências da natureza.

O capítulo 2 por sua vez possui uma excelente descrição e aprofundamento da Teoria da Deriva Continental e a Teoria das Placas Tectônicas, exemplificando suas principais diferenças, por meio de uma conceituação simples e perfis esquemáticos sucintos. (vide pag. 22 a 23). Um aspecto interessante desse capítulo é como a interdisciplinaridade é palpável entre os subtópicos, conseguindo criar uma ponte, sem quebra de raciocínio, entre a teoria de formação dos continentes (geografia) e a evolução da espécie *homo* (história).

O volume 2 da coleção Diálogos já contempla exclusivamente, conteúdos voltados para a questão ambiental, ao todo são 3 capítulos dentro da obra que abordam essa temática. Esse cuidado maior com a questão ambiental, tem eco dentro da Geografia Escolar, já que esta é pensada como uma extensão da realidade social no qual o aluno está inserido. A exemplo dessa linha Suertegaray (2004, apud Ribeiro, 2006, p.35) dentre as diversas leituras enfatiza “[...] que a Geografia deve fazer hodiernamente em relação ao espaço geográfico, está àquela relacionada à problemática socioambiental, ou seja, analisar o espaço geográfico sob a perspectiva das mudanças, das interferências que as práticas sociais vêm causando ao meio”.

São conceitos abordados: aquecimento global e mudanças climáticas, desenvolvimento sustentável e impactos ambientais. Todos os tópicos conversam com as demais disciplinas sejam elas, filosofia, história e sociologia, além de dialogar perfeitamente com os demais ramos da geografia (humana, agrária, urbana e industrial). Possivelmente essa foi a coleção que melhor trabalhou os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em toda sua proposta.

Porém a ausência dos demais elementos da paisagem (relevo, solos, clima, hidrografia e vegetação) fez com que não houvesse um maior aprofundamento nas discussões tratadas nas obras.

CARACTERIZAÇÃO 5 HUMANITAS.DOC

A coleção Humanitas.doc (0188P21204) também dividiu os conteúdos pertinentes aos aspectos físico-naturais da paisagem em dois volumes. Como ocorreu com as duas coleções analisadas anteriormente, a distribuição não ocorreu de forma igualitária, sendo o primeiro volume “Tempo e Espaço” (código 0188P21204133) contemplado apenas com um aspecto, e o segundo volume “Indivíduo, sociedade e natureza” (código 0188P21204134) condensando a questão ambiental. Para uma melhor compreensão a análise será feita seguindo os passos da caracterização 4. Os dados elencados podem ser observados logo abaixo, no quadro 7:

Quadro 7 – Descritores físico-naturais HUMANITAS.DOC

ASPECTOS FÍSICO-NATURAIS	CONCEITO-TEÓRICO	PERFIS ESQUEMÁTICOS	FIGURAS E IMAGENS	INTERDISCIPLINARIDADE
GEOLOGIA	P	P	P	S

RELEVO	N	N	N	N
SOLOS	N	N	N	N
CLIMA	N	N	N	N
HIDROGRAFIA	N	N	N	N
FORMAÇÕES VEGETACIONAIS	N	N	N	N
QUESTÃO AMBIENTAL	S	S	S	S

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

O volume 1 trouxe no capítulo “A terra e a humanidade” a discussão mais superficial em geologia, dentre as 5 coleções estudadas. O subtópico inicial buscou discorrer das diferentes concepções de criação para as disciplinas da área de humanas, porém o texto sobre Eras Geológicas e tempo geológico estava pouco estruturado e com diversas imagens poluindo as páginas. O excesso de imagens e os textos complementares mostraram-se confusos na construção da linha de raciocínio da tese defendida pela Geografia enquanto ciência (vide pag 20 a 24). Tais textos entravam em choque com as teorias defendidas atualmente quanto as causas do aquecimento global, tais entraves são precoces, em termos de debate no âmbito do ensino básico.

O volume 2 por sua vez, condensou em dois capítulos a temática ambiental. Sendo o capítulo 1 destinado a trabalhar os conceitos de meio ambiente e ecologia, e o capítulo 5 a problematização da questão ambiental bem como a legislação brasileira que respalda as medidas de preservação e sustentabilidade em nosso país. Ambos os capítulos trabalharam com gráficos, imagens e mapas para fomentar seus dados.

Os elementos relevo, solos, clima, hidrografia e vegetação não foram abordados nessa coleção, ao menos, não de maneira minimamente relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio trouxe mais perguntas que respostas na construção da educação no país. O condesamento das disciplinas por área do conhecimento, causou um apagão em diversos conteúdos, que inclusive são tidos como obrigatórios

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e nas competências e habilidades da Base Comum Curricular (BNCC).

Diante da importância do livro didático como recurso pedagógico na vida escolar do discente, se faz necessário uma revisão teórico-metodológica em todo material adotado na rede pública de ensino. Visto que elementos do currículo estão tão superficialmente ou não existem nas coleções adotadas. Essa situação prejudica inclusive o desenvolvimento das competências e habilidades destacadas na BNCC, que corroboram com um maior aprofundamento e entendimento dos aspectos físico-naturais da paisagem como forma de compreender a interação homem-natureza na construção do espaço geográfico.

Cabe a Geografia enquanto disciplina da área de humanas, reorganizar de maneira crítica o diálogo entre os elementos naturais da paisagem e as demais disciplinas do conhecimento, possibilitando um melhor aprofundamento do conhecimento discente e um avanço no que diz respeito a sustentabilidade em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. Et al. **Coleção Conexões**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

BIGARELLA, João José; BECKER, Rosemari Dora; DOSSANTOS, Gilberto Friedenreich. **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais: Fundamentos geológico-geográficos, alteração química e física das rochas**. Ed. da Univ. Federal de Santa Catarina, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – 3a versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **BNCC na Escola**: Guia para Gestores Escolares. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/Guia_para_Gestores_Escolares_PP_e_Formao_Continuada_na_Escola.pdf Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.** Relatório de Adesão ao PNLD. 2021. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_adesao.php Acesso em: 10 mai. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2022_OFICIAL.pdf . Acesso em: 12 mar. 2021.

FALCONI, S., TOLEDO, M. C. M., CAZETTA, V. **A contribuição do cotidiano escolar para a prática de atividades investigativas no ensino de solos.** Terrae Didat. 2013; 9:82-93.

FERREIRA, J; VAINFAS, R; FARIA S, C. **Coleção Humanitas.doc:** ciências humanas e sociais aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Editora E-DOCENTE, 2020.

GAYÁN, E.; GARCÍA, P. E Como escoger un libro de texto? Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. **Enseñanza de las ciencias.** Número Extra, V Congreso, p. 249-250; 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 320.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar.** Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, M. A. **Os conteúdos ambientais em livros didáticos de geografia de 1º e 2º ciclos no ensino fundamental.** Dissertação de mestrado. Curitiba - PR: Setor de educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Programa de Pós-graduação em educação, 2006.

RIOS, J. Conhecimento dos meios social e cultural. In. ZABALA, A. (Org) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMEIRO, Julieta. et al. **Coleção Diálogos**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SILVA, Afrânio. Et al. **Coleção Moderna Plus**: ciências humanas e sociais aplicadas. 1. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: cultura acadêmica, 2006. p. 55-71.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia Física (?) Geografia Ambiental (?) ou Geografia e ambiente (?). In. MENDONÇA, F; KOZEL, S. (Orgs). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.011

BNCC, EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO: INTER-RELAÇÕES COM O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

SIDNEY ALLESSANDRO DA CUNHA DAMASCENO

Doutorando pelo Curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – PB, professor-sacd@gmail.com.

MARINILSON BARBOSA DA SILVA

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS), Pós-Doutor em Teologia Prática pela Faculdades EST, São Leopoldo/RS. Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do DHP/CE. Atua na coordenação (2022-2024), como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). É coautor e professor orientador no curso de doutorado do Sidney Damasceno, professor.marinilson@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho, ao considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem o objetivo de analisar inter-relações do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da Educação Infantil (EI), com o desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) desse mesmo tema no Componente Curricular de Ensino Religioso (CCER). Fundamentado metodologicamente como um estudo descritivo, bibliográfico e qualitativo, baseia-se também nos resultados das investigações da Pesquisa de Campo que integra estudos desenvolvidos no contexto de tese doutoral. Justifica-se ao reconhecer que analisar esse instante anterior aos “Anos Iniciais” do Ensino Fundamental (EF), torna-se determinante para a necessidade de entender na proposta da BNCC a perspectiva do conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais. Ao efetuar seu exame, a partir da EI, versa em sua discussão, acerca dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os objetos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”; até na transição da EI para o EF, no que concerne ao lugar que a síntese das aprendizagens esperadas para serem ampliadas e aprofundadas no EF, pode constituir-se como um referencial de nivelamento em termos de ponto de partida para o PEA.

Conclui-se ao observar a necessidade de o professor assistir o PEA do subtema o “eu” no CCER. De modo que venha a considerar após a avaliação inicial, o lugar das noções elementares segundo a proposta da BNCC para a EI. Posto isso, para não correr o risco de reduzir, ou anular, nesse PEA de “O eu, o outro e o nós”, o devido entendimento para que o estudante desenvolva as habilidades relacionadas; desta feita, no sentido como suportado pelas noções da Ciências da Religião mediante a fundamentação teóricoepist(m)etodológica no CCER de acordo com a BNCC.

Palavras-chave: BNCC, O eu, o outro e o nós, Educação Infantil, Ensino Religioso, Processo de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mediante o seu objetivo principal de “ser balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”¹, desde a Etapa da Educação Infantil (EI), trabalha o conteúdo relativo a “O eu, o outro e o nós”. Posto isso, ao considerar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, a partir dos 5 (cinco) “Campos de Experiência” propostos para as crianças-estudantes aprenderem e se desenvolverem.

Por sua vez, a BNCC, no componente curricular de Ensino Religioso (ER), na “Unidade Temática”, “Identidade e alteridade”, propõe o “Objeto de Conhecimento” “O eu, o outro e o nós” como os primeiros Saberes para serem trabalhados com o aluno no 1º ano do Ensino Fundamental (EF).

Portanto, segundo observa-se, o presente trabalho ao abordar como tema este conteúdo, justifica-se mediante a necessidade de entender-se na proposta da BNCC, a perspectiva do conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais relativas a “O eu, o outro e o nós” da EI ao EF. Apresenta como objetivo analisar inter-relações do campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da EI, com o desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) desse mesmo tema no Componente Curricular de Ensino Religioso (CCER).

Considera seu embasamento metodológico como um estudo descritivo, bibliográfico e qualitativo, bem como, ancorado sobre os resultados das investigações da Pesquisa de Campo que integra estudos desenvolvidos no contexto de tese doutoral.

Analisa a partir das circunstâncias da EI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os objetos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “O eu, o outro e o nós”. Aborda a transição da EI para o EF, no que concerne ao lugar que a síntese das aprendizagens esperadas para serem ampliadas e aprofundadas no EF, pode constituir-se como um referencial de nivelamento em termos de ponto de partida para o PEA no CCER.

Infere-se ao observar a necessidade de o professor ao desenvolver o PEA do subtema o “eu” no CCER, considerar após a avaliação inicial, o lugar das noções

1 O que é a BNCC? Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acessado em: 28 out. 2023.

elementares segundo a proposta da BNCC para a EI. Assim sendo, com um discernimento específico para não correr o risco de reduzir o ensino deste conteúdo a uma perspectiva de valores; ou anular, nesse PEA de “O eu, o outro e o nós”, o devido entendimento para que o estudante desenvolva as habilidades relacionadas. Alierçadas na Ciências da Religião, mediante a fundamentação teóricoepiste(me) todológica no CCER segundo a BNCC.

METODOLOGIA

O presente trabalho segundo Andrade (2008, p. 5) classifica-se dentro de uma natureza descritiva, por estar centrada no observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos (ANDRADE, 2010, p. 112). De acordo com Antônio Gil (2019) apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa e com características de uma pesquisa bibliográfica; por encontrar-se articulada a partir de material já elaborado, isto é, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2017). Aspecto bibliográfico esse que conforme Lakatos e Marconi (2021) ao propiciar o exame deste tema sob novo enfoque ou abordagem, particularmente, permite o reforço paralelo das análises desenvolvidas na Pesquisa de Campo dos estudos de tese no atual curso de doutorado (DAMASCENO; SILVA, 2022).

O lastro teórico deste estudo é a BNCC. Bem como os resultados advindos das investigações relacionadas ao “Componente Curricular de Ensino Religioso” (CCER), a partir da instituição BNCC, a Formação Docente e a Didática no Ensino Religioso como acentuado por Damasceno, Silva e Pozzer (2023, 2023a, 2023b, 2023c).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CORRESPONDÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O CCER

A unidade de um ser humano é de uma complexidade que atravessa o entender desde o instante inicial em que se pode afirmar que no interior de uma pessoa existe vida. Por conseguinte, ao considerar-se, a partir do momento que se inicia através da concepção a vida humana, dentro de um útero de uma mãe, toda a trajetória, desde quando uma mulher dá à luz e, como para um bebê, abre a porta da

possibilidade de tornar-se uma pessoa ao existir em meio a este mundo, é possível admitir as profundezas do pensar sobre o “Eu”: “O que é o eu?”, “Quem sou eu?” etc.

Entender como se constitui o ser humano em suas dimensões essenciais, bem como podem funcionar as conexões entre a força das energias que em um corpo humano equilibram essas dimensões em torno de uma central de comando (o “Eu”), pode favorecer uma pessoa no que diz respeito a sua natureza e o modo de existir. Por conseguinte, vem a indagação: o que o “Eu” pode abranger?

No entanto, admitir que por meio da Educação Escolar, através de um componente curricular baseado na ciência acadêmica denominada de Ciências da Religião², pode ser sistematizado um Processo de Ensino Aprendizagem – doravante assim identificado como PEA – para suportar na formação de um cidadão a compreensão de si mesmo, da subjetividade e da alteridade, configura-se como uma ação constante e prolongada.

Posto isso, essencialmente, mediante a complexidade que caracteriza as Ciências da Religião, como frisa Pieper (2017, p. 131):

Ciências da Religião [...] é área de estudo acadêmico da religião surgida em fins do século XIX, que inclui a descrição, a interpretação, a comparação e a explicação de ideias, textos, comportamentos e instituições, linguagens (símbolo, mito, rito e doutrina) e práticas das mais variadas tradições religiosas, como também a reflexão em torno dos conceitos que cada âmbito desses mobiliza, sem pressupor a superioridade de uma tradição religiosa sobre outras. A área de Ciências da Religião é fruto do desenvolvimento da cultura, da sociedade e do pensamento europeus a partir do século XVII, isto é, resultado da modernidade. Ela se origina de um conjunto de fatores. Na modernidade, ocorre importante mudança na relação das pessoas com a religião. Ela já não mais se configura apenas como um modo de vida, mas se torna objeto de escrutínio e análise da razão. Em outros termos, a religião não somente é praticada, mas passa

2 A BNCC estabelece de modo claro que a Ciências da Religião fundamentam o componente curricular de Ensino Religioso epistemicamente no currículo escolar brasileiro, visto que “O **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 436, grifo no original). De igual maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião (DCNLCR) em seu artigo 2º, definem que “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 1).

a ser tematizada criticamente, não sendo assumida como dimensão social previamente estabelecida e aceita.

Bem como, a estrutura da Ciências da Religião, conforme discorre Usarski, visto que essa estrutura “Trata-se de campo de interseção de várias subciências e ciências auxiliares. A História da Religião, a Sociologia da Religião e a Psicologia da Religião são as mais referidas. Mas há outras, por exemplo, a Geografia da Religião ou a Economia da Religião” (2006, p. 127).

Nesse viés, em que o entender faz parte da essência de um PEA. Ele determina o bom êxito de qualquer pessoa que esteja envolvido com o mesmo. Pois, entender tem a ver com o conhecer e o reconhecer (em virtude de o reconhecer ser impossível de existir antes do saber que caracteriza o conhecer) a existência de níveis nos entendimentos.

A razão que consolida o entender do subtema o “eu” no CCER de acordo com a BNCC claramente encontra-se referida a subjetividade:

Tais elementos embasam a **unidade temática** Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (**subjetividade**) e os outros (**alteridades**), da compreensão dos símbolos. (BRASIL, 2018, p. 438, grifo nosso).

Por conseguinte, o trabalhar esse “eu” no CCER é tratar do aspecto da subjetividade. O qual no nível da Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil (EI) vem sendo abordado com o aluno. Por isso, mediante a questão: o que a EI tem a ver com a práxis do professor no componente curricular de ER? Nas possíveis resposta devem constar o entendimento de que “tem tudo a ver”. Pois, a EI tem relação direta com a docência no CCER, na etapa do Ensino Fundamental, no “Segmento dos Anos Iniciais” (SAI), como observa-se a seguir.

AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS COMO PRINCÍPIO

Assim sendo, devido verificar-se que especificamente a EI admite uma relação direta com o SAI por ser a primeira vez em que na BNCC encontra-se registrado um sentido empregado ao objeto “O eu, o outro e o nós”. De modo consequente infere-se que analisar esse instante anterior aos “Anos Iniciais” torna-se determinante

para ser possível entender na proposta desse documento nacional o processo de aprendizagem do “OBC” “O eu, o outro e o nós” no CCER, isto é, dentro do

conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

Pois bem, vê-se então que na BNCC ao observar-se as orientações relativas “A etapa da Educação Infantil” no contexto da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 35 – 55) é possível entender de forma mais propícia a respeito de como “Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil constituem as **“aprendizagens essenciais”** para o “desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 44, grifo do autor).

A BNCC sublinha que nas creches e pré-escolas as propostas pedagógicas, consideram para diversificar e reforçar as novas aprendizagens das crianças, “as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto da comunidade” com um objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças”.

EIXOS ESTRUTURANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Sendo assim, as instituições de EI atuam “de maneira complementar à educação familiar”, compartilhando a responsabilidade de “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças”, através de dois **“eixos estruturantes das práticas pedagógicas”**, são eles as interações e a brincadeira. A respeito deles se pondera que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, **a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.** (BRASIL, 2018, p. 37, grifo nosso).

A partir desses dois eixos, com base na intencionalidade educativa, são articulados “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” da criança, a saber:

conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os quais asseguram, na Educação Infantil

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Neste contexto, **ressalta-se**, pois é parte da essência do tratamento do subtema o “EU”, porque o professor pode considerar, especificamente para crianças de idade escolar, em seus conhecimentos do “Desenvolvimento psicológico da primeira infância”, (BRUNET; LÉZINE, 1981), levando em conta, referenciais da exploração da inteligência em crianças pequenas; ser possível afirmar que é por volta dos 30 meses de idade (2 anos e meio), em que ocorre uma significativa **“aquisição do pronome “eu”**, em termos do estabelecimento da “diferenciação sobre o plano mental” (BRUNET; LÉZINE, 1981, p. 41, grifo nosso). Pois a criança passa a usar pronomes, “Quando ele fala dele mesmo, a criança deve dizer “eu” e cessar de se nomear pelo seu próprio nome”, bem como apresentar o “Uso frequente de tu, nós, além de mim e eu” (BRUNET; LÉZINE, 1981, p. 85).

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Ao observar-se que a organização curricular da EI apresentada na BNCC encontra-se estruturada através dos **“cinco campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” na seguinte sequência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018, p. 40 – 43).

Por conseguinte é que se constata que o primeiro objeto de conhecimento do Ensino Religioso “O eu, o outro e o nós” recebe o mesmo nome do primeiro “campo de experiências” da Educação Infantil. Que em sua explicação diz:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas

diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, **é preciso criar oportunidades** para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso).

Assim chega-se as “aprendizagens essenciais” que se constituem como **“objetos de aprendizagem e desenvolvimento”** que no campo de experiências “O eu, o outro e o nós” apresentam sete objetos, (BRASIL, 2018, p. 45 – 46), no grupo de faixa etária “Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), que são os seguintes:

1. (EI03E001) – Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
2. (EI03E002) – Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
3. (EI03E003) – Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
4. (EI03E004) – Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
5. (EI03E005) – Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
6. (EI03E006) – Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
7. (EI03E007) – Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

A SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

Enfim, a BNCC ao abordar “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” apresenta “a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências”, ressaltando “que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” no trabalho pedagógico. A qual, necessita ser

compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e **que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental**, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 53, grifo nosso).

Por conseguinte, a síntese das aprendizagens do campo de experiências “O eu, o outro e o nós” é constituída por 3 (três) pontos:

1. Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
2. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.
3. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

Ao considerar-se essas orientações da BNCC a respeito do tratamento do objeto de conhecimento “O eu, o outro e o nós” na etapa da EI torna-se possível ao professor de Ciências da Religião que vai lecionar no CCER, ter um reconhecimento do mínimo de entendimentos o qual se espera que no aluno no 1º ano da etapa do EF encontre-se consolidado.

Então esse docente pode relacionar da maneira mais adequada para o aluno o PEA do subtema o “EU”. Na singularidade do tratamento pensado pela BNCC em relação a educação para a cidadania do aluno brasileiro. Então no tópico a seguir apresenta-se a peculiaridade do “Eu” no CCER.

O NIVELAMENTO COMO PONTO DE PARTIDA

Após o professor analisar essas duas orientações da BNCC (a primeira para a EI e a segunda para a unidade temática “Identidades e alteridades”) e refletir

a partir do contexto das averiguações – da pesquisa de campo empreendida que embasa este estudo – observa-se ser preciso não perder de vista um fato. O qual, face a honestidade, pela própria complexidade que atravessa a área da Educação, vem a ser o de que a docência demanda **múltiplas considerações**.

As quais, tanto perdem o sentido se menosprezar-se os aspectos de cada unidade que representam os sujeitos do PEA [aluno e professor] – porque estes tornam cada escola (e, principalmente, a sala de aula) também como única. Tanto se por ventura ignorar-se que a qualidade da educação brasileira é um processo que tem sido o objetivo de várias políticas públicas educacionais como desde antes do primeiro “Plano Nacional de Educação” – PNE, (BRASIL, 2001), mas que até a atualidade ainda não foi efetivada de modo mais propício.

Entretanto, duas considerações determinantes acentuam-se aqui para as reflexões desta análise. A primeira é que (por diversos motivos) na prática, um dos problemas da etapa da EI que ainda permanece é relativo ao acesso a matrícula em suas instituições que apesar de ser garantido por lei, desde a Emenda Constitucional nº 59, (BRASIL, 2009), e na LDB (BRASIL, 1996), na prática ainda existem muitos pais e responsáveis que não conseguem uma vaga para seus filhos em uma creche ou instituição pública que disponibilize.

A segunda é a de que existe uma probabilidade que alguns alunos não tenham desenvolvido algumas aprendizagens essenciais, bem como, que o nível de apreensão deles não tenha sido consolidado de uma forma mais adequada. No sentido de os alunos sublinharem as possibilidades de diferenças mais comuns admissíveis.

Assim, como averigua-se, na dimensão da complexidade que atravessa à docência, um professor não deve ignorar que se existir algumas crianças e, ou, um único aluno que seja, o qual, por ter iniciado na educação escolar no 1º ano; ou na EI não tenham internalizado os fundamentos das “aprendizagens essenciais” conforme planejadas a partir da BNCC.

Quer dizer, os 3 (três) pontos (da síntese das aprendizagens do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”) balizadores e indicativos de objetivos que foram explorados durante toda a EI e “que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 53); como profissional o docente precisa organizar o PEA considerando o resultado do aluno que na avaliação diagnóstica

tenha sido identificado como o menor grau de entendimento em relação aos demais estudantes da turma³.

Dessarte, quando se analisa que dentre os cinco campos de experiência da EI, no primeiro o “O eu, o outro e o nós”, cria-se oportunidades para “para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, [...] técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”; e esse intuito de ampliar as formas de percepção do aluno em relação a sua pessoa e a das outras para poder resultar no “valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” representa uma consolidação da noção das dimensões que constituem o “Eu”.

Todavia, caso se possa consentir o indagar: Até aonde vai na criança aos 6 (seis) anos de idade a consciência de distinguir o seu “Eu” para além de sua imagem, isto é, em termos de dimensão do corpo físico?

Pois, em virtude desse aluno poder afirmar sem maiores dificuldades enunciados como:

- a. “Sou eu!”;
- b. “É meu!”;
- c. “É dele!”;
- d. “Desculpe-me Rafael!”;
- e. “Por favor, Malala!”;
- f. “Quem pegou foi Mateus e Kauã!”;
- g. “Com licença Ravi”.

Bem como, fazer muitas outras declarações, assertivas assim (seguidas de bons modos) podem ser reputadas como evidências as quais atestam que ele apreendeu os 3 (três) pontos da síntese das aprendizagens do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”? Ou seja:

3 E este ainda hoje configura-se como um grande problema para o aluno que não teve devidamente constatadas as suas aprendizagens e por motivos diversos não tenha adquirido as noções elementares necessárias de acordo com as considerações da BNCC. O que requer sempre um trabalho a mais do professor para o aluno adquirir o que lhe não apreendeu em termos dos saberes relativos aos fundamentos epistemológicos dos conteúdos.

1. Pode-se admitir que esse aluno apresenta a faculdade de “Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro”?;
2. a habilidade de “Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros” ?;
3. e a capacidade de “Respeitar e expressar sentimentos e emoções” ?

Ao serem consideradas que por suposto que sim. Pois, pode-se reconhecer não apenas por essas assertivas, porém por tantas outras que expressam entendimentos relativos a estes pontos. Não obstante, também, pode-se aceitar que existem algumas crianças que tenham sido introduzidas na vida escolar a partir do 1º ano do EF⁴ também possam apresentar entendimentos desses três pontos.

Mesmo assim, o docente vai precisar estabelecer uma circunstância mínima de nivelamento das noções desses conceitos, dentro do cerne de ampliar e aprofundar no EF (como orienta a Base) os três pontos da síntese das aprendizagens do campo de experiências “O eu, o outro e o nós” que o aluno necessita adquirir anteriormente.

Em vista disso, ao presumir-se que tanto para o aluno que não vem da creche, semelhante, ao que entrou na educação escolar desde os 4 (quatro) anos de idade

Nós chegamos ao momento em que a criança fala na primeira pessoa. No jogo dramático que a criança exerce como atividade fundamental **entre dois e quatro anos**, a imagem corporal especular transforma-se em um significante do eu (egóico). O “eu” (*moi*) especular faz parte da identidade sem esgotá-la. A criança começa a compreender, através de fotos e de anedotas, que ela foi um bebê com um outro aspecto, e que um dia ela se tornará uma grande pessoa. Situada no equívoco de seu próprio discurso pelo prenome, as imagens que o representam podem ser muito cambiantes. O sujeito pode, assim, assumir múltiplos papéis sem perder seu lugar de sujeito idêntico. (PAÍN, 1999, p.161, grifo nosso).

Então, ao ocupar-se do PEA do subtema o “EU” no CCER o docente precisa ter convicções do que o aluno aos 6 anos de idade, no 1º ano do EF, já sabe e o que para a sua faixa etária está proposto na BNCC para ele aprender.

4 Foi matriculado na escola pela primeira vez diretamente na etapa do EF devido à idade – mínima de 6(seis) anos para o 1º (primeiro) ano do EF.

Assim sendo, como também, acentua a autora ao constituir sua teoria unitária do pensamento de um sujeito que pode aprender (ou não), ao correlacionar as relações entre conhecimento/ignorância, caracterizando “A função da Ignorância” (PAÍN,1999); e ao desenvolver a respeito da “Subjetividade e objetividade na relação entre desejo e conhecimento”, proporcionar para o professor a possibilidade de tratar de modo mais propício sobre como o subjetivo “se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular” (PAÍN, 2012, p. 19).

Nesse contexto, como observa o Professor Entrevistado 4 (2021)⁵, [Pergunta 1, a partir dos 03 min. e 10 seg.], quando explica:

[03:10] O Ensino Fundamental menor é? (não é?), as crianças de 6 (seis) anos quando entram na escola, elas estão muito fragilizadas. No sentido de que (éh!) hoje em dia nós temos uma grande dificuldade no trabalho do “eu”. Por conta das famílias desestruturadas. Quando você tem uma família participativa, atuante, que está ali ao lado do aluno que dá essa formação doméstica, a gente consegue; (éh!) fazer com que ele consiga se entender enquanto pessoa, enquanto cidadão, enquanto valorização, enquanto respeito ao outro, para poder (éh!) vislumbrar quem é ele (não é?).

[03:58] É tanto que nas primeiras atividades é aquele desenhinho só da estrutura do corpo para ele se identificar e ele não sabe.

Ele não sabe se reconhecer enquanto pessoa.

Então se você não sabe se reconhecer enquanto pessoa, (éh!, éh!)

E esse leque a gente está falando da criança, mas que vai até o Fundamental II.

A pior atividade que eles acham é: “Quem sou eu?”

É a pior atividade.

Não tem resposta em livro, não tem como copiar, não tem como olhar o do colega, porque é você e você.

Só quem se conhece é você (não é?).

Então, quando você (éh!) precisa se constituir enquanto pessoa, você sozinho muitas vezes isso é complicado sem uma base. (não é?)

E essa base na infância ela precisa ser constituída pela família.

A escola sozinha ela não consegue formar esse cidadão integral que é (éh!) o objetivo do Ensino Religioso – formar o cidadão na sua totalidade (não é?). (ENTREVISTADO 4, 2021, informação verbal concedida em 30/05/2021).

5 De acordo com a Pesquisa de Campo, o Roteiro Semiestruturado da Entrevista, como parte da resposta a pergunta de número 1, a saber: Quais são os entendimentos a respeito do “eu” que o estudante de ER precisa adquirir, neste instante (no 1º ano), para fundamentar os referenciais do desenvolvimento do seu processo de aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental?

Essas convicções, como se averigua, são relativas a um cuidado que é primordial, essencialmente, para não reduzir ou anular a fundamentação teóricoepistémica (me) todológica da Ciências da Religião. Posto isso, mediante o existir do risco de **restringir** o conteúdo do CCER ao ensinamento de valores e normas de costumes⁶.

Quer dizer, se faz necessário, prestar a devida atenção **para não lidar com o conteúdo do ER em um segundo plano**. Ao colocar em primeiro lugar os ensinamentos de valores. Atitude está que conforme observa Brandenburg (2010, p. 5), assume uma relação com a condição de sentir-se pouco preparado para abordar os conteúdos de Ensino Religioso.

Que, por consequência, influencia o docente a fazer uma “opção pelo enfoque de valores como conceito epistemológico predominante”. Porém, como afirma a autora, “Esse fato talvez denuncie a falta de qualificação para abordar as religiões” (BRANDENBURG, 2010, p. 5). Especificamente, os conteúdos do CCER segundo as Ciências da Religião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com se verifica, essa necessidade de reconhecer o que resulta da aprendizagem do estudante em relação a El e, ou, de fato, ele apresenta como discernimentos com relação ao “O Eu, o outro e o nós” é real e determinante. Pois, esse discernimento visa favorecer ao professor no estabelecer circunstâncias mínimas para um nivelamento das noções desses conceitos em cada turma. As quais, são elementares no sentido de ponto de partida do desenvolvimento do PEA do subtema “O EU” e, mormente, para embasar o reflexionar os conteúdos da “Unidade Temática” “Identities e Alteridades” no Ensino Religioso de acordo com a BNCC.

Certamente, que existem detalhes na definição, na denominação do Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós” e nos “Objetivos de Aprendizagem e

6 Ainda que saiba-se que o professor licenciado em Ciências da Religião compreende, mesmo assim julga-se aqui o cabimento de um adendo. Porque na Educação Escolar o ethos, como o modo de ser, o qual se vivencia nos entendimentos da Ética, a qual orienta o comportamento de uma pessoa no convívio social, encontra-se presente nos ensinamentos não apenas do CCER, mas de todos os componentes da Educação Escolar (necessita está). Logo, em hipótese alguma, pode-se negar a presença da aprendizagem de valores adquiridos através da educação (para o conjunto de normas que visa regular o comportamento social). Porém o CCER tem um conteúdo, no qual os seus valores são apreendidos em função do estudante entender (durante o PEA) o sentido primordial de cada respectivos “Objeto de Conhecimento”.

desenvolvimento para a EI” (BRASIL, 2018, 40 – 43), que não foram possíveis de serem mais detalhados neste trabalho. Porém, anela-se ainda fazer em outros estudos em tempo breve e oportuno.

O que não impede o professor de ER, ao estudar a BNCC, observar as perspectivas que assumem relações com a criança-estudante apreender a respeito dos diferentes sentimentos, pensamentos e modos de agir, segundo detalhados.

Dessarte, mediante a complexidade que caracteriza a Ciências da Religião, a qual, ao fundamentar o PEA do Ensino Religioso de acordo com a BNCC, ao introduzir-se essa perspectiva do assunto “Identidade e Alteridade”, por intirmédio do tema “O eu, o outro e o nós”; conforme se averigua, o sub-tema “O EU” (a subjetividade), evoca do professor de ER um conjunto de discernimentos que necessitam levar em consideração vários pormenores, desde o que na EI a BNCC propõe para a criança-estudante aprender e desenvolver.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Fundo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo que o Sidney Damasceno recebeu. E a nossa melhor e maior Professora de Português e Inglês, Zélia Maria Farias Palmeira, que sempre nos sustenta com Amor, através de suas habilidades e competências em Letras, na revisão dos nossos textos – desde a primeira publicação acadêmica e, principalmente, no ensinar com Esmero e Paciência (“In the future, I’d like to understand the teaching-learning process in a more appropriate way”).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação:** noções práticas. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

BRANDENBURG, L. E. Práxis educativa no ensino religioso-confluência entre epistemologia e didática. **Dia a dia Educação.** GPER NEWS 133 – artigos/anexo 1, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010>

z/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos2/praxis_educativa.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06/11/2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 06/11/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal. UNESCO. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2018a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file> >. Acesso em: 02 jun. 2023

BRUNET, O.; LÉZINE, I. **O desenvolvimento psicológico da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B. O ensino de identidades e alteridades no componente curricular de Ensino Religioso segundo a BNCC em questão. In: SILVA, Aline Amaro da. et. al.(Org.). **Anais do VIII Congresso da ANPTECRE – Volume I - GTs**. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2022. p. 57- 65. E-book. Disponível em: < fundarfenix.com.br/ebook/150anptrecegts_2educacao >. Acesso em: 06 jun. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B.; POZZER, A. BNCC, Didática do Ensino Religioso e entendimentos de professores sobre recursos didáticos. **Revista mais educação**

[recurso eletrônico]. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 406 – 426, abr. 2023. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv6-n2-abril-2023/34> >. Acesso em: 07 jun. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B.; POZZER, A. Didática do ensino religioso, professores e entendimentos em torno do objeto de conhecimento 'O eu, o outro e o nós'. In: PESSOA, J. O. S. (org.). **Educação**: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2023. v.6, p. 169 – 184. 2023a. Disponível em: < <https://ayaeditora.com.br/Livro/25057/> >. Acesso em: 07 jun. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B.; POZZER, A. Didática do Ensino Religioso: entendimentos dos recursos didáticos mais adequados para o aluno desenvolver habilidades da BNCC. In: PESSOA, J. O. S. (org.). **Educação e o ensino contemporâneo**: práticas, discussões e relatos de experiências. [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2023. v. 12, p. 294 – 314. 2023b. Disponível em: < <https://ayaeditora.com.br/Livro/25380/> >. Acesso em: 10 jun. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B.; POZZER, A. Didática do Ensino Religioso: entendimentos sobre desejos, sentimentos e emoções a partir dos 6 anos de idade. **Revista mais educação** [recurso eletrônico]. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, v. 6, n. 3, p. 396 – 414, maio 2023. 2023c. Disponível em: <<https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv6-n3-maio-2023/32>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2021.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

PAÍN, S. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis/RJ: Vozes. 2012.

PIPER, F. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In. JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; BRANDENBURG, Laude Erani; KLEIN, Remí. (org.) **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

USARSKI, F. **Constituinte da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

ENTREVISTA CONCEDIDA

ENTREVISTADO 4. Docência, Didática e ensino-aprendizagem no contexto das Ciências da Religião. Entrevista de acordo com o Roteiro Semiestruturado da Pesquisa Social Aplicada, aprovada com PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Plataforma Brasil) de número 4.563.881, em 27 de fevereiro de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, concedida a Sidney Allessandro da Cunha Damasceno, João Pessoa, em 30 de maio de 2021.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.012](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.012)

COM UM GLOBO EM MINHAS MÃOS, DESCUBRO O MEU LUGAR! O USO DO KIRIGAMI NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Professora de Geografia do Depto. de Geociências – CEFET-MG. E-mail: rosasanabio@gmail.com. CV:<http://lattes.cnpq.br/7394233647698513>.

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA

Professor de Geografia do Depto. de Geociências – CEFET-MG. E-mail: ericoliv@cefetmg.br. CV:<http://lattes.cnpq.br/3460944236458367>.

RESUMO

A prática declarada foi concebida para o aprimoramento dos conceitos de coordenadas geográficas e fusos horários na Educação Básica em seis turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, em Belo Horizonte, na disciplina de Geografia. O desafio colocado para cada aluno foi construir um globo de papel com a técnica japonesa conhecida como origami arquitetônico (nomeada também como *kirigami*), reforçando a aprendizagem realizada anteriormente e averiguada por meio de uma avaliação diagnóstica das conceituações básicas da cartografia escolar. Para a sua feitura, houve, igualmente, o desenvolvimento de outras habilidades dos alunos, como a coordenação motora fina, a capacidade de concentração/foco, paciência, trabalhando o potencial do origami arquitetônico como ferramenta didático-pedagógica no ensino, estimulando os alunos – cognitivante – a realizarem vinculações entre os seus conhecimentos geográficos progressos, as argumentações em sala de aula e as conclusões derivadas do fazer individual no decurso da práxis. Outrossim, o globo, uma vez terminado, passa a ser um material didático particularizado e de valor para cada aluno, além do fato de no próprio cartão existir um exercício acoplado. Articulou-se, nesta atividade, a motivação (desafio), o lúdico, o artístico, o cognitivo e o reforço dos tópicos propostos, auxiliando

a formação global do aluno e constatando o origami arquitetônico como um material potencialmente significativo no ensino da Geografia no contexto relatado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Coordenadas Geográficas, Fusos Horários, *Kirigami*/Origami arquitetônico.

INTRODUÇÃO

A exposição didático-pedagógica pronunciada na disciplina de Geografia por intermédio da arte oriental *Kirigami* – técnica antiquíssima de cortar e dobrar o papel artisticamente, também titulada de *Origamic Architecture* (Origami Arquitetônico) – foi pensada como contributo para a integralização de habilidades cognitivas, motoras e psíquicas no ensino-aprendizagem. Incorporou-se a esta experiência o estímulo à serenidade, concentração/foco, coordenação motora fina, apreensão visomotora, capacidade de planificação, administração do tempo, entre outras.

A arte do *Origamic Architecture* (Origami Arquitetônico) surge na década de 80 do século XX, quando o brilhante e inovador arquiteto japonês Masahiro Chatani, professor do Instituto de Tecnologia de Tóquio, de forma precursora, cria modelos elaborados com configurações arquitetônicas e outros temas a partir de cartões de papel, associando as técnicas do *kirigami* com o *origami*, ganhando notoriedade internacional.

Masahiro Chatani (1983; 1984; 1985; 1986), de natureza igual, escreveu inúmeros livros sobre o origami arquitetônico. Os autores deste trabalho, muitos anos atrás, tiveram acesso a uma parte desta obra e adotaram o origami arquitetônico como *hobby* nas horas vagas. Posteriormente, por serem professores, começaram a utilizá-lo como ferramenta didática, inicialmente no ensino da Geometria Descritiva, em projetos de extensão/Bic Jr., fazendo pesquisas e ensaios conjuntamente com a professora de Matemática do CEFET-MG Regina Faber Araújo (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABER, 2008) e, depois, no ensino da Geografia.

Nesta investigação, no tocante às concepções essenciais da cartografia escolar, aprimoraram-se substancialmente com as atividades apontadas os significados de coordenadas geográficas e fusos horários na Educação Básica em seis turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, Campus I, em Belo Horizonte, na disciplina de Geografia. Os alunos realizaram associações entre as suas bases geográficas/cartográficas pregressas, as considerações coincidentes em sala de aula e as terminações provenientes do perpetrar individual na sucessão da práxis.

Deste modo, aduziu-se a oportunidade em construir saberes geográficos/artísticos que conversem com a afeição, a criatividade, a motivação (em um “incitamento” positivo) e o lúdico em sala de aula, promovendo o pensar geográfico e o

desfrute do exercício artístico apoiado na produção de um cartão do globo terrestre de origami arquitetônico.

Ora, não somos (infelizmente) professores de Artes, contudo, com Barbosa (2009, p. 31), sabemos de seu valor e da importância das “razões poéticas e cognitivas da arte na educação do adolescente, e quero lembrar também que não menos importantes são as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador”; em especial em um mundo pós-pandemia.

Destarte, todos nós temos numerosas qualidades que podem emergir no desencadear de nossa formação para a vida. Parte delas se engendram no ambiente escolar e na camaradagem com o outro, afinal a resiliência individual congregada com a inventividade podem abrir portas para o respeito à diversidade de valores e de culturas, fazendo com que os indivíduos/alunos se tornem sujeitos absortos e lúcidos sobre si mesmos e seus alcances no mundo.

O fim não reside em nos tornarmos artistas e/ou especialistas na técnica do origami arquitetônico (apenas se nós o desejarmos), mas constatarmos, enquanto educadores, que existem heterogeneidades de linguagens e culturas propensas a serem abordadas em distintos momentos em nossas práticas, desencadeando reflexões e novos referenciais tanto para os alunos, quanto para os professores.

No que se refere ao aluno, que a aprendizagem tenha significância para ele, pois implica “a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado” (ROJO, 2012, p. 8-9).

Há, assim, “uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”(BARBOSA, 2009, p. 28). Consecutivamente, a confluência entre a arte e a Geografia, em um entrecruzamento de percepções mediante o origami arquitetônico, possibilita multiletramentos¹ e a organização de um raciocínio geográfico.

1 O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

REFERENCIAL TEÓRICO

A intenção geral deste trabalho compreende a verificação do atributo didático do origami arquitetônico como gênero discursivo visual-estético-textual e a sua eficácia como recurso no ensino-aprendizagem de noções geográficas da cartografia escolar na disciplina de Geografia, no Ensino Médio Integrado, em práticas pedagógicas em sala de aula. As aspirações específicas contemplam as peculiaridades do gênero origami arquitetônico e a sua difusão na variedade cultural humana do mesmo modo que as análises e a assimilação pelos alunos dos conteúdos geográficos escolhidos neste estudo.

Como contribuímos em nossas práxis para que o raciocínio geográfico aconteça? Segundo o PCN Ensino Médio (*apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 83-84), quase toda atividade educativa:

(...) mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes, elementares e esparsos, outras vezes, complexos e organizados em redes. Assim é, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; traduzir de uma língua para outra (...).

Dessa forma, “as competências manifestas por essas ações não são conhecimentos (...). A competência exige que se ponham em relação diferentes tipos de conhecimentos em determinada situação”(PCN ENSINO MÉDIO *apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 84).

Vygotsky (1989) interpreta que o incremento cognitivo decorre das conversações entre os indivíduos/alunos. Há um primeiro momento em que o jovem/criança tem uma intimidade com o seu espaço social imediato, em uma distinção entre pessoas; posteriormente, há a interação com ela mesma, em um grau intrapessoal, processada pela intercessão em curso.

O cognitivo está em transformação ininterrupta e cada reordenamento pode ser instigado pelas expressões culturais de cada sociedade, pela atmosfera do ambiente no qual coexistimos e pela evolução de nossa identidade. Uma individualidade fomentada continuamente pelo grupamento em que estamos circunscritos e dos mecanismos que ele rerepresenta.

Os conceitos “subjunçores” (prévios) podem ser conexos a novas informações de “forma substancial e não arbitrária”, em uma gradação de importância.

Quando o “subjuncor” é reelaborado cognitivamente e acrescido a partir de estímulos, dá-se a aprendizagem. Todavia, não basta o aluno desejar aprender, o aparato didático operado “deve ser potencialmente significativo” (AUSUBEL, 2000, p. 2).

Em sala de aula, para tal realização, o educador deve exortar as distintas propensões de seus alunos, respeitando-os, apreçando o que cada aluno traz com a sua história privada como uma base para o seu desdobramento pessoal, em uma jornada infinita. Da parte do professor, semelhantemente, tudo é aquisição e experiência, em uma procura constante por se reinventar em sua práxis. Como diz o poeta Pedro Bandeira (2009, p. 14): “Aprende-se o tempo todo, Dentro, fora, pelo avesso, Começando pelo fim. Terminando no começo! (...) Como eu vou saber da chuva, se eu nunca me molhar? Como eu vou sentir o sol, se eu nunca me queimar? (...) Eu quero aprender o mundo!” Portanto, é uma estrada de mão dupla, vale tanto para o aluno, quanto para o professor.

A ludicidade, neste quadro, suscita a evolução global do aluno, pois ele se envolve afetivamente, relaciona-se socialmente, processa intelectualmente, compõe representações e concebe novas condições ao conjecturar caminhos para solucionar acasos que advêm da própria ação do ensino-aprendizagem.

Friedrich Froebel (2012) e Maria Montessori (2019) favoreceram as atividades brincantes e criativas, a dileção e a repartição na educação em suas pesquisas por deduzirem a essência operacional dos jogos/brinquedos/brincadeiras para as crianças e jovens; e como essas linhas sustentam o progresso sensório-motor e psicológico dos alunos, propuseram ainda dispositivos e metodologias para o elevamento das habilidades no processo educativo com a criação de materiais didáticos talhados para despertarem a curiosidade e o tirocínio.

Maria Helena Bastos (2015), segundo a filosofia da educação de Froebel, alvitra que:

Froebel passa a falar da lei do interior e do exterior, isto é, a lei da conciliação e da união da vida ou da lei da mediação – exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, descobrir a unidade de cada um deles, essa é a forma geral exterior, na qual exprime-se o destino do homem”(BASTOS, 2015, p. 312).

Concluindo ainda sobre a filosofia frobeliana: “A formação é um processo de penetração analítica da realidade exterior sobre as estruturas dessa realidade, e,

ao mesmo tempo, a auto-apropriação do espírito humano estruturante” (BASTOS, 2015, p. 312).

Ana Maria Bosse (2018), em sua dissertação quanto à Pedagogia Montessori, acentua a riqueza “do respeito à liberdade para a construção do conhecimento, a liberdade nas formas do aprender”, enfatizando que a educadora pioneira, “fundamentalmente, ressaltou a necessidade do hábito da observação científica, de perceber as individualidades e as diversidades, de compreender, de acolher as diferenças e, os distintos ritmos de aprendizagem dos alunos” (BOSSE, 2018, p. 24).

O material didático, quando imprescindível para uma prática em sala de aula na perspectiva do professor, atende a objetivos bem claros, está apenas a um planejamento e, por conta deste cuidado, poderá gerar curiosidade momentânea e até motivar um interesse genuíno da parte dos alunos. O professor pode explorar esta faceta valorativa do recurso em questão e se beneficiar destas características, o que intercorreu nesta ocasião.

Em concordância com Maria Montessori (*apud* RÖHRS, 2010, p. 21): “Um dos princípios fundamentais sobre os quais repousava o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam”.

Havia um zelo para que os jovens nas atividades tivessem consciência de suas funções corporais/sensoriais, reforçando-se a coordenação e a atenção; por outro lado, parte das operações era realizada em grupos com discussões ao final, “o que reforçava seu alcance do ponto de vista dos aspectos sociais da educação das crianças” (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p. 22). Para a educadora italiana, “o material didático devia operar ‘como uma escala’, (...): devia permitir à criança tomar a iniciativa e progredir na sua via da realização. (...) ele era impregnado de um espírito e de uma atitude intelectual específicas, que deviam se comunicar com as crianças” (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p. 22).

Os autores, em harmonia com Montessori, veem o recurso didático como uma “abstração materializada”, uma vez que “quando a criança se encontra diante do material, ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece extrair o melhor de sua consciência”, abrindo “à inteligência, vias” (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p. 23).

Neste enquadramento, como professores-pesquisadores respaldados nas argumentações teóricas de porte e em nossas próprias bagagens teórico-práticas, reconhecemos que a intermediação do professor incentiva os laços entre as

conceituações preliminares dos alunos, os seus intuitos educativos como educador, a potencialização dos possíveis materiais didáticos empregues e as metodologias pensadas, e o diagnóstico de como estes aspectos e outros inerentes propiciam novos estágios para que o aluno componha o seu próprio aprendizado.

Temos, ainda, a preocupação em averiguarmos constantemente, com levantamentos, observações e apontamentos, não só a promoção perceptível dos alunos (isto é o mais fácil!), mas os seus conhecimentos precedentes e as suas histórias de vida, as suas predileções, habilidades e inquirições para começarmos a pensar na formulação de atividades heterogêneas concebíveis que possam atender as solicitações de todos, sempre procurando auxiliar o raciocínio geográfico/de vida dos alunos.

Nas atividades sugeridas, as gnosés propositivas, metodológicas e condicionais pertencentes ao próprio movimento instrutivo, acrescidas da condução didática dos professores e conhecimentos precursores dos alunos, consentiram para que o discernimento despontasse espontaneamente.

Desde o juízo e a apreciação dos códigos particulares da disciplina de Geografia, o globo de origami arquitetônico visto como uma representação específica do planeta Terra, a aplicabilidade e utilização das escalas (cartográficas e geográficas), a identificação das coordenadas geográficas (localização) dos pontos do exercício apresentado e os fusos horários, fazendo uma correspondência com os fenômenos naturais e humanos delimitados e situados na superfície terrestre; até a localização das moradias dos alunos recorrendo ao aplicativo *Google Earth* – trabalhando o conceito da categoria “lugar” da Geografia, dentre outros.

Os alunos se mostraram abertos diante de uma experimentação nova, embora alguns tenham mostrado preocupação por não possuírem os engenhos requeridos (em seus sentidos individuais). Os professores esclareceram aos estudantes que eles se familiarizariam com os procedimentos durante a própria execução das atividades e as suas dúvidas seriam mitigadas com a ajuda dos próprios professores e, também, dos demais colegas.

Os docentes reforçaram que o mais importante não era o cartão de origami arquitetônico estar perfeito ao final (esteticamente falando), mas sim os alunos fazerem correlações entre o que havia sido discutido até então, aditando-se a elas – seus desenlaces – “numa ação inteligente”, com a “valoração no contexto geral de seu pensamento” (DEWEY, 2009, p. 6). Adjunto, portanto, às ideias educacionais de Dewey (2009), considerando-se o aperfeiçoamento integral do indivíduo/aluno (nos

aspectos motores, intelectuais, emocionais), enfatizou-se, aqui, o reconhecimento da necessidade do fomento das maestrias manuais, sociais e inventivas dos alunos.

Assim sendo, empreendeu-se um “padrão de investigação”(DEWEY, 2009, p. 7), com algumas etapas:

1. uma situação indeterminada de dúvida (...);
2. a constituição de um problema (...);
3. a determinação da ação para o problema (...);
4. o raciocínio ou o desenvolvimento das implicações ou consequências da hipótese levantada, isto é, da solução elaborada; e
5. a comprovação (ou verificação) da hipótese levantada por meio de experimentação e de observação posterior.

Fundamentamo-nos, identicamente, na Pedagogia de Célestin Freinet (1975, 1998) – a educação respaldada no realizar e o impulso para o trabalho por meio da comunicação e da sociabilidade humana –, estimando-se não aquilo que foi produzido ao término da ação educativa, e sim o processamento que culminou com a sua realização.

Desta forma, a prática docente é sempre dialógica, caso contrário não seria democrática e não teria nenhuma congruência. Ao discutirmos o ensino da Geografia fundamentalmente no Ensino Médio, em que os alunos são mais independentes e maduros, o entendimento geográfico do mundo e de si mesmo é uma edificação histórico-crítica. Em seu bojo, e como pressuposto, as ideias são propostas e os alunos são convidados a participarem dos projetos; as ideias são debatidas, constituídas e novamente reestruturadas.

Não se apresenta em cada prática apenas o conteúdo geográfico, mas a possibilidade de o aluno ser sujeito na delimitação de seus saberes dentro de uma visão maior, a educação/cultura como parte da constituição humana e da existência identitária do indivíduo/aluno.

Para que se perfaça uma educação geográfica minimamente “honestá” (enxuta, benfeita e com sentido), como gostamos de expressar (e não exclusivamente na disciplina de Geografia), o professor-pesquisador – ou seja, cada um de nós – precisa estar imbuído de propósitos, avaliando no seu tempo-espaço e vontade próprios como melhorar ainda mais a sua efetuação teórico-prática como educador.

Não é uma trajetória fácil, sabemos bem, contudo não precisamos inventar a “roda”, mas talvez ajustá-la às nossas necessidades, e nem iremos tirar as ideias de trás das “orelhas”, como se dizia antigamente, pois temos a plena consciência do que fazemos em sala de aula (ou o que não fazemos). Em caso de dúvida, podemos dar uma pausa e, simplesmente, observarmos atentamente os nossos alunos, as respostas/intuições aparecerão.

Um dos fatos que nos motiva, fora os anteriormente mencionados, é examinar, mais à frente, de forma criteriosa, os desígnios de cada práxis feita em sala de aula com as metas que conectam cada trabalho-“laboratório” ao currículo que temos diante de nós, com a finalidade de intensificar as opções que dispomos para ultrapassarmos obstáculos pedagógicos rotineiros.

Como educadores, nos dizeres de Paulo Freire (1996), nossa realização é sempre inacabada e ato contínuo:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, (...) não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (...) Do ponto de vista democrático em que me situo, (...) e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.(FREIRE,1996, p. 13)

METODOLOGIA

As práxis e as suas metodologias cotidianas não são neutras, todos aqueles dedicados à educação são conduzidos por uma ideologia. Nesta circunstância, sempre tivemos como primeiro escopo o florescimento cognitivo dos alunos e o incentivo de suas potencialidades, em uma interpretação inclusiva da educação.

A técnica do origami arquitetônico e o cartão do globo terrestre estruturado pelos alunos foram apenas meios para que o ânimo e o empenho nascessem, trazendo consigo uma aprendizagem factível. As intenções e as orientações dos professores nas atividades, bem como as inclinações dos alunos e as suas deduções, acresceram as possibilidades didáticas e redundaram em uma aprendizagem

significativa (AUSUBEL, 2000). Isto é, uma aprendizagem reflexiva e socializada, apreciando a instrução de maneira contextualizada e a ligando com compreensões antecipadas e acima delas, excedendo os próprios recursos didáticos e realizando uma transferência dos conceitos com a interposição dos professores.

Antes da estruturação do origami arquitetônico em si, estabeleceu-se, como base, uma avaliação diagnóstica para o levantamento das noções escolhidas e especiais da cartografia escolar, diligenciando-se a partir dos dados verificados.

Foram efetivadas pesquisas pelos professores em materiais particulares, bibliotecas/internet a respeito da história do kirigami/origami arquitetônico e de modelos que atendessem à proposta, escolhendo-se um existente no *site* educativo da Canon², adaptando-o.

Elaborou-se, ademais, um tutorial sobre as funcionalidades do aplicativo **Google Earth**, facultando-o antecipadamente aos alunos e o explicando em sala de aula.

Com a realização do cartão de papel do globo terrestre por cada aluno, o exercício nele impresso foi feito individualmente e corrigido em seguida, coletivamente. Os alunos, de maneira igual, usaram o aplicativo **Google Earth** e localizaram as suas residências, uma vez que, anteriormente, discutiram as categorias da Geografia em sala. Após as atividades, empreendeu-se a apreciação das mesmas.

PASSOS PARA A CONFECÇÃO DO GLOBO TERRESTRE DE ORIGAMI ARQUITETÔNICO/KIRIGAMI

Para a montagem do origami arquitetônico, são necessários determinados materiais e procedimentos, que veremos a seguir:

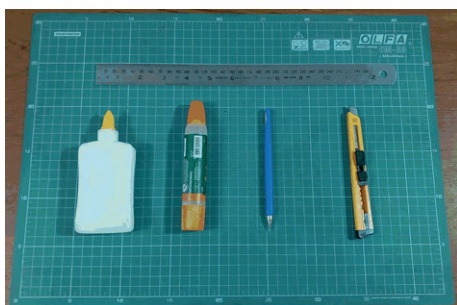
- 1 estilete com lâmina nova³;
- 1 régua metálica (ou plástica ou acrílica com uma borda grossa);
- 1 base de corte (pode ser uma tábua de carne de nylon lisa ou uma placa de papelão grosso ou a capa dura de um caderno velho);

2 Disponível em: <https://creativepark.canon>.

3 Neste experimento, houve a utilização de um estilete por cada aluno (verificado um a um, com o seu travamento aferido e explicando o seu manuseio seguro em sala de aula pelos professores). Este experimento foi realizado com alunos do Ensino Médio com idades entre 15 e 18 anos. Contudo, deu-se também a opção do aluno realizá-lo com o auxílio de uma tesoura, caso desejasse.

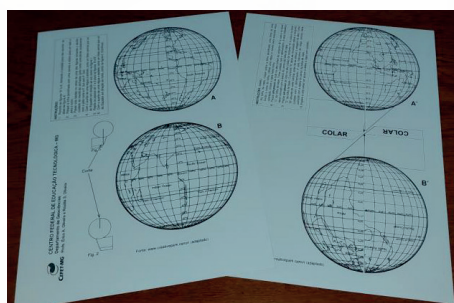
- 1 cola bastão;
- 1 cópia do origami arquitetônico impressa em papel 180gr. branco com pontos previamente marcados sobre alguns cruzamentos de paralelos com meridianos;
- 1 folha de papel 180gr., branco, dobrado ao meio, formando duas abas de 15cm x 21cm para a capa; a capa pode ser fornecida já com as marcações para a colagem do origami arquitetônico e com a tabela para a resposta do exercício de coordenadas geográficas e de fusos horários (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Ferramentas



Fonte: Acervo dos autores.

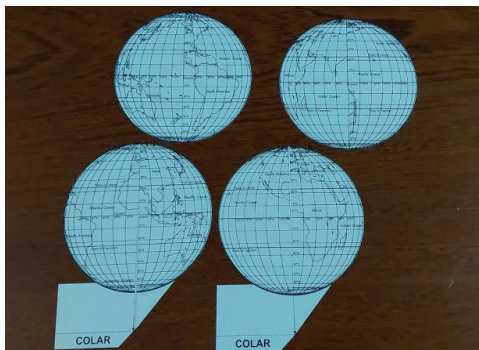
Figura 2 – Modelo impresso



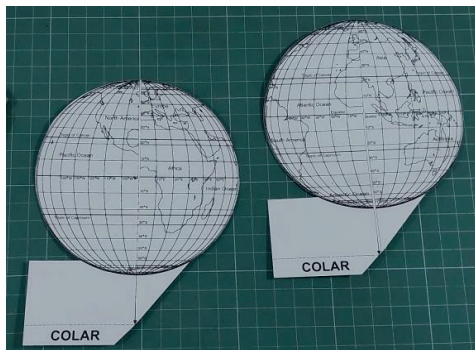
Fonte: Acervo dos autores.

Inicie o trabalho recortando as figuras **A**, **A'** e **B**, **B'** (Figura 2), tomando o cuidado para não recortar as abas das figuras **A** e **A'**. Em seguida, cole as figuras **A** e **A'** pelo verso, utilizando a cola bastão. Faça o mesmo com as figuras **B** e **B'**. Colar apenas as partes circulares (globo) (Figura 3 e 4).

Muito cuidado deve ser tomado nessa colagem para que não ocorra a troca das figuras e também para que os polos coincidam nesse processo. Recomenda-se que quando as figuras forem cortadas, que sejam marcadas no verso com as letras correspondentes (**A** e **A'**, **B** e **B'**).

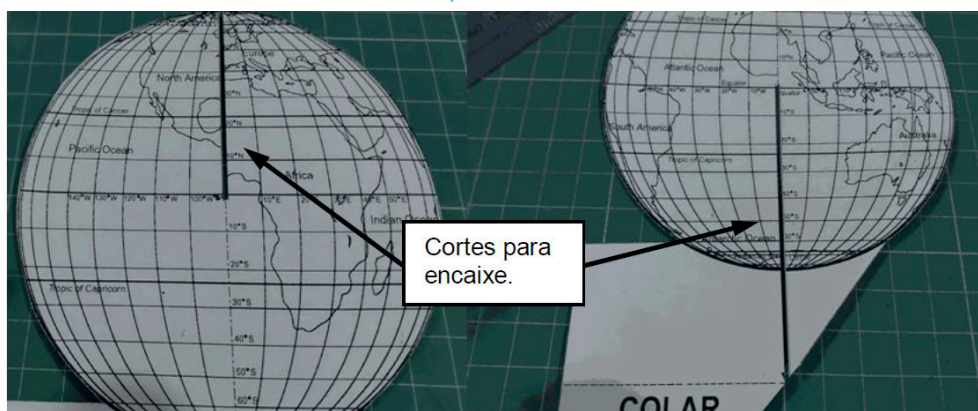
Figura 3 – Partes recortadas


Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4 – Partes coladas A com A' e B com B'


Fonte: Acervo dos autores.

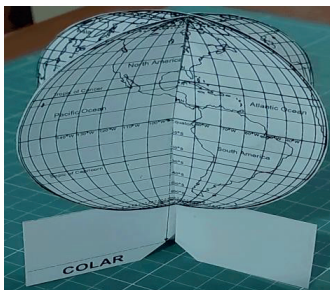
Usando uma régua para dar apoio ao corte e um estilete, recorte uma fita fina (2mm) na figura **AA'** – do Equador em direção ao polo Sul até o final da aba. Faça o mesmo com a figura **BB'**, só que do Equador em direção ao polo Norte (Figura 5).

Figura 5 – Detalhe dos cortes longitudinais no centro do globo do Equador para o Norte e do Equador para o Sul


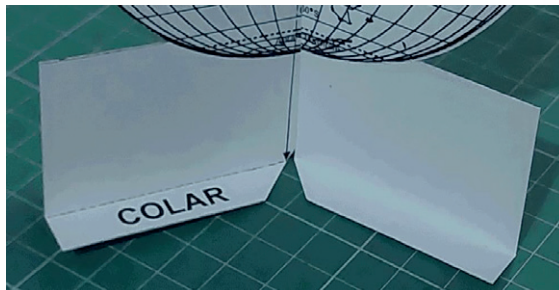
Fonte: Acervo dos autores.

O conjunto **AA'** deve se encaixar sobre o conjunto **BB'** por meio dos recortes feitos. É preciso tomar cuidado para que haja continuidade dos continentes após o encaixe. As abas da base devem ser dobradas na linha tracejada para posterior colagem (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Detalhe do encaixe das partes **Figura 7** – Dobra das abas da base para a colagem na capa



Fonte: Acervo dos autores.

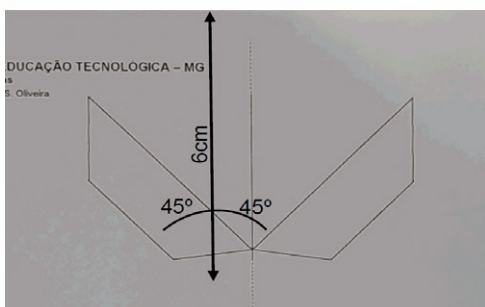


Fonte: Acervo dos autores.

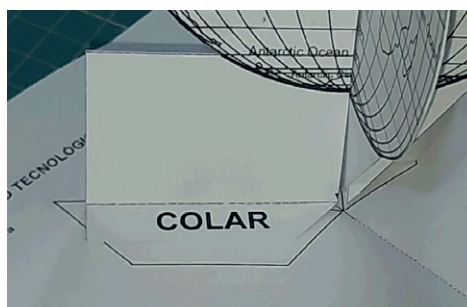
Na folha da capa, dobrada ao meio, a 6 cm da borda, marque um ponto. Sobre a dobra, no ponto marcado, a partir da borda próxima, trace uma linha em um ângulo de 45° para a direita e outra de 45° para a esquerda, formando um V (Figura 8).

Passes um pouco de cola bastão sobre as abas dobradas (“colar”) e cole a aba sobre a linha de 45° , alinhando a linha de dobra com a linha traçada na capa; faça o mesmo com a outra aba de 45° . Feche a capa com cuidado, só abra depois da cola ter secado. O origami deve se levantar à medida que a capa vai sendo aberta (Figuras 9 e 10).

Figura 8 – Detalhe do “V” com vértice a 6cm da borda da capa **Figura 9** – Colagem das abas do origami/kirigami sobre a capa

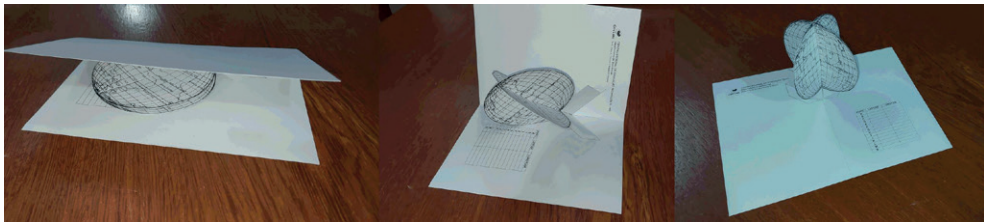


Fonte: Acervo dos autores.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 10 – A movimentação/abertura do origami arquitetônico pode ser vista na sequência a seguir

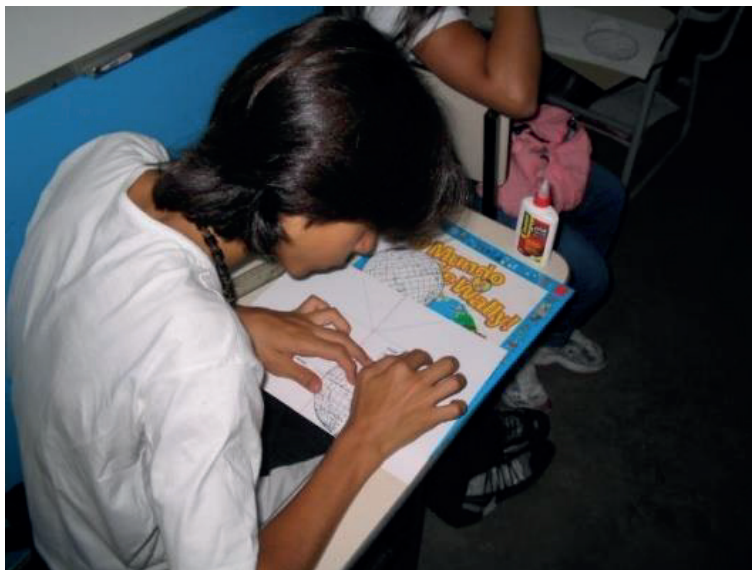


Fonte: Acervo dos autores

A montagem do origami dura, aproximadamente, uma hora-aula, desde que os alunos estejam com todas as ferramentas necessárias à atividade. A confecção é bem simples e uma vez aberto o cartão, exercícios podem ser feitos com o origami arquitetônico, como o de localização dos pontos assinalados (coordenadas geográficas), de fusos horários e outros.

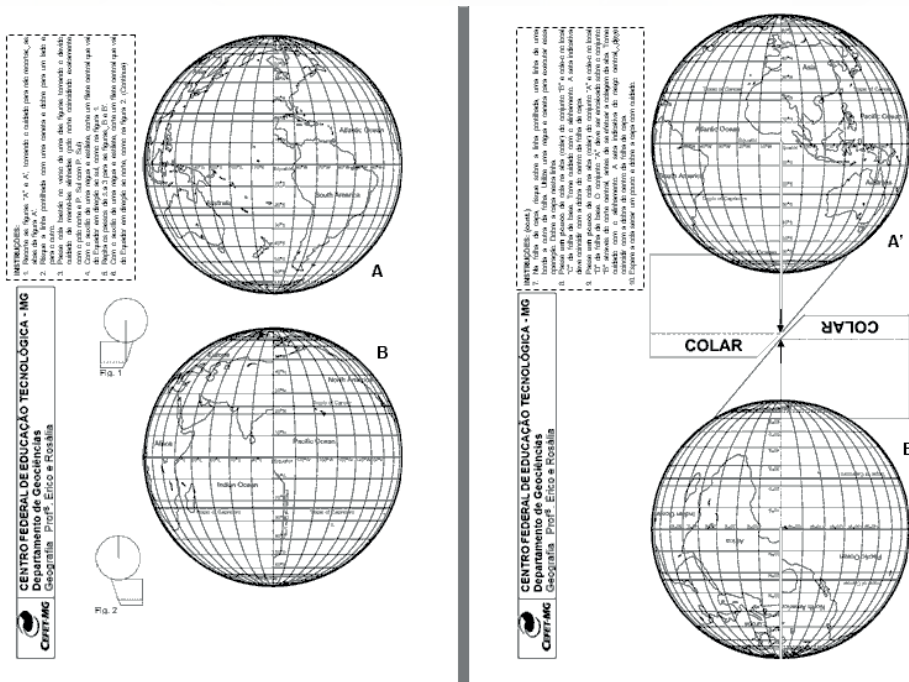
Nesse caso, os pontos podem ser assinalados de antemão pelo professor, ainda na matriz, antes da impressão (Figura 11). As matrizes do origami devem ser impressas em papel formato A4, branco 180gr., incluindo a capa já com as marcações dos pontos de colagem (Figura 12).

Figura 11 – Aluno montando o origami arquitetônico em sala



Fonte: Foto dos autores.

Figura 12 – Matriz do origami arquitetônico impresso



Fonte: Canon, 2017 (modificado).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este ensaio didático expôs resultados muito interessantes, dando margem para investigações ainda mais aguçadas que demonstrem outras vantagens do kirigami/origami arquitetônico no ensino da Geografia mais adiante dos elementos que foram constatados e evidenciados neste artigo.

A metodologia apresentada auxiliou na construção de um avanço cognitivo aprimorado das tônicas estudadas, estimulou capacitações, convívios e elos cooperadores entre alunos e professores. Possibilitou, também, a criação de relações desierarquizadas no seguimento do ensino-aprendizagem, a percepção e a demanda por uma metodologia escolar diferenciada na disciplina de Geografia.

Além dos talentos e filiações identificadas neste trabalho e aludidas anteriormente, as referências teóricas estão em sintonia com os princípios dialógicos da filosofia da linguagem em Bakhtin e Volóchinov (2002) e com a inserção do origami arquitetônico como uma rica linguagem não verbal, dialogando com imagens/

mapas, formas geométricas, orações, números em uma propriedade textual multimodal.

Com a sabedoria de Célestin Freinet (*apud* LEGRAND, 2010, p. 43-44), atingimos que:

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido “enfiar-lhe” nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. (...) Provocar a sede, mesmo que por meios indiretos. Restabelecer os circuitos. Suscitar um apelo interior para o alimento desejado. Então, os olhos se animam, as bocas se abrem, os músculos se agitam. Há aspiração e não atonia ou repulsão. As aquisições fazem-se agora sem intervenção anormal da sua parte, num ritmo incomparável às normas clássicas da escola.

Por conseguinte, como professores-pesquisadores, vamos, habitualmente, testando e experimentando viabilidades, desembaraçados diante do corrente, desejando que essa sede/apetite pelo saber ocorra de parte a parte.

CONCLUSÕES

Nos dizeres de Lisa Phillips (2005, p. 16) sobre a obra de arte, adiante:

a obra de arte (...) parece simples, mas não é. Graças à clareza e à simplicidade de sua apresentação, ela se torna acessível e de fácil consumo. Olhada de relance, a obra parece afirmar o que os olhos vêem é o que existe, mas na verdade ela vem repleta de sutilezas invulgares e está calcada num pensamento conceitual perspicaz.

A composição do cartão do globo terrestre na disciplina de Geografia com fins didáticos, enquanto representação do planeta Terra, não teve uma aplicação superficial ou fortuita. A sua concretude material foi apenas uma parte do processo pensado cuidadosamente pelos professores.

Fazendo uma analogia com as palavras de Phillips (2005), vendo-o como uma idealização artística e também como um material didático para o ensino de Geografia, ele não é aparentemente comum, uma vez que a sua realização em sala de aula está subordinada a uma gnose antecipada e ao melhoramento de competências e aptidões dos alunos e professores.

Experimento interposto de maneira significativa e qualitativa, o resultado (um cartão de origami arquitetônico) não é assim uma arte menor nem do ponto de vista estético, nem do que expressa ou traz intrinsecamente (nos aspectos de história cultural, artístico, cognitivo, geográfico), pois ao considerarmos a sua observância no ensino, amplifica-se a própria cogitação do que é arte e as suas interdependências possíveis com outras disciplinas, uma vez que a arte – parte de uma cultura universal – tem caráter transversal.

Para enriquecer os questionamentos, de acordo com Bakhtin e Volóchinov (2002), sobre a emergência do discurso interior do indivíduo, temos que:

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2002, p. 119)

Sendo assim, o dinamismo contínuo desempenhado em sala de aula pelo professor, qualquer que seja a disciplina trabalhada, tem como termo a emergência desse discurso interior do aluno/indivíduo na forma de uma ponderação individualizada, avultada no colóquio com outros. Dessa feita, acerca do ensino-aprendizagem e dos conteúdos atilados da disciplina de Geografia (1º ano do Ensino Médio Integrado), ocorreu a inteligência em relação à prática implementada pelos alunos e o aprofundamento evidente dos estudos, comparando-se qualitativamente à diagnose preliminar e aos resultados avaliativos posteriores, bastante positivos.

Maria do Carmo Veneroso (2002, p. 81) desenvolve sobre o diálogo e o intertexto na arte escritural, em que há a “reintegração das palavras no discurso plástico, quando elas irrompem no espaço do quadro ao mesmo tempo em que a visualidade dos signos linguísticos e do espaço da página é resgatada pelos poetas”. Tomando suas palavras como alusão, de forma correlata adveio a apreensão para os autores no que toca ao que seria ou poderia vir a ser um aparato didático-pedagógico e o seu fabrico.

Neste contexto, distintas capacidades se aglutinam, reconhecendo-se que qualquer instrumento material ou imaterial pode vir a ser agenciado como um futuro instrumento didático-pedagógico, desde que com objetivos e planejamento bem definidos.

Ainda por meio de Veneroso (2002, p. 81), a “desconstrução da escrita tem feito com que escrita e desenho se encontrem num lugar limítrofe que é um local privilegiado para se pensar as relações entre imagem e palavra”. Deste modo, as fronteiras entre diversas áreas de conhecimentos e as suas manifestações são edificações fluidas e os seus limites são testados nas vivências diárias, como neste exemplo com a arte do origami arquitetônico colocada como um implemento atraente para o ensino-aprendizagem em sala de aula no ensino da Geografia no Ensino Médio Integrado.

De custo irrisório e democrático, provindo de um saber milenar não ocidental e não formal, esta prática combina didaticamente visualidades/mapas/imagens a palavras/signos e, ao final dos trabalhos, o aluno dobra o seu cartão e o guarda no seu livro ou fichário, resultado de um esforço *sui generis*, dando-lhe relevância sem esquecer de seus sentidos geográficos/cartográficos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ª. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BANDEIRA, Pedro. Vai já para dentro menino! In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito que eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara. FROEBEL, Friedrich Wilhelm A. A educação do homem. Tradução e apresentação de Maria Helena Camara Bastos. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 13, n. 25, p. 307–319, 2015.

BOSSE, Ana Maria. **Convergências para o diálogo educativo**: Os atuais recursos pedagógicos, o ensinar e o aprender uma análise na pedagogia Montessori. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC/PPGE, Florianópolis, 2018.

CANON. **Creative Park** – Globo: artesanato em papel (adaptado). Disponível em: <https://creativepark.canon/pt/contents/CNT-0011802/index.html>. Acesso em: 21 maio 2023.

CHATANI, Masahiro. **Origamic architecture of Masahiro Chatani**, Tokyo: Shokokusha Publishing Company Ltd., 1983.

_____. **Patern Sheets of Origamic Architecture**. Vol. 1. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1984.

_____. **Key to Origamic Architecture of Masahiro Chatani**. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1985.

_____. **Patern Sheets of Origamic Architecture**. Vol. 2. Tokyo: Japan, Shokokusha Publishing Company Ltd., 1986.

DEWEY, John. **A Valoração nas Ciências Humanas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1975.

_____. **A Educação do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **The Education of Man**. International Education Series (D. Appleton And Company), V. 5. Dover Publications, 2012.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife – Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica**. Campinas/SP: Editora Kíron, 2019.

OLIVEIRA, Érico Anderson de; OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; ARAÚJO, Regina M. Faber. *Pop-Up Cards* (Origami Arquitetônico) como recurso didático. **Anais II Simpósio Internacional & V Fórum Nacional de Educação**. Torres/RS: ULBRA, 2008. Disponível em: [https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Artigos/POP-UP%20CARDS%20\(ORIGAMI%20ARQUITET%D4NICO\)%20COMO%20RECURSO%20DID%C1TICO.pdf](https://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Artigos/POP-UP%20CARDS%20(ORIGAMI%20ARQUITET%D4NICO)%20COMO%20RECURSO%20DID%C1TICO.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

PHILLIPS, Lisa. **Vida Animada. Roy Linchtenstein: animated life – vida animada**. Catálogo de Exposição. São Paulo, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007– (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife – Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012– (Estratégias de ensino; 29).

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. Caligrafia e Escrituras: Diálogo e Intertexto no Processo Escritural nas Artes no Século XX. **Em Tese**. Belo Horizonte, v. 5, p. 81-89, dez. 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.013

COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO LECTOESCRITA DIGITAL: REDESENHANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SUPERIOR

CARLA SARLO CARNEIRO CHRYSÓSTOMO

Mestre em Educação Superior UNINI/PUERTO RICO; e-mail carlasarlo@gmail.com

MARIA APARECIDA SANTOS E CAMPOS

PHD da UNINI/FUNIBER; e-mail maria.santos@unini.edu.mx

RESUMO

O objetivo geral apresenta a importância das competências da alfabetização lectoescrita digital nos processos de letramento acadêmico do Ensino Superior, para a formação da escrita autônoma; através de levantamento de dados nas orientações de trabalho de conclusão/TCC. O problema questiona o porquê do número crescente de alunos que em seus trabalhos de conclusão de curso não dominam e não conseguem uma escrita autônoma e nem formatam os mesmos nas normas da ABNT. A tecnologia e sua utilização como ferramenta pedagógica de construção autônoma não têm sido desenvolvidas no Curso de Graduação de Pedagogia, tendo em vista o número crescente de alunos que em seus trabalhos de conclusão de curso não dominam e não conseguem uma escrita autônoma e nem formatam os mesmos nas normas da ABNT, fazendo-se necessário o estudo desse tema. A metodologia caracteriza-se como bibliográfica descritiva, quali-quantitativa, exploratória e pesquisa ação, pelo fato da pesquisadora ter orientado um grupo de dez alunas, em trabalhos de conclusão no Curso de Pedagogia, em uma Instituição pública estadual de Ensino Superior, no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização Digital, Lectoescrita, Aprendizagem Autônoma, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Superior, a capacidade de ler, escrever, compreender e comunicar-se efetivamente por meio de tecnologias digitais, na atualidade, é nomeada por alfabetização lectoescrita digital. É uma competência que tem recebido cada vez mais a atenção por parte do Sistema educacional, teóricos da educação, gestores, professores e alunos, assim ganhando notoriedade e mais importância, pois os avanços tecnológicos e a digitalização têm impactado profundamente na forma como as informações são acessadas, compartilhadas e produzidas. Assim, para redesenhar os processos pedagógicos no Ensino Superior, é necessário considerar as competências essenciais para a alfabetização lectoescrita digital. Algumas dessas competências incluem:

- Literacia informacional: Que está ligada à habilidade de identificar, localizar, avaliar e usar efetivamente informações de forma ética e responsável. Os estudantes devem ser capazes de pesquisar e selecionar fontes confiáveis, avaliar sua relevância e aplicar as informações de maneira crítica em suas atividades acadêmicas.
- Pensamento crítico e analítico: Alfabetizar em lectoescrita digital requer desenvolver a capacidade de analisar, avaliar e interpretar informações digitais. Portanto, destaca-se a que o estudante, deve evoluir na habilidade de discernir entre informações confiáveis e não confiáveis, avaliar diferentes perspectivas e tomar decisões fundamentadas com base nas informações disponíveis.
- Comunicação digital: Para ser competentes na comunicação por meio de diferentes plataformas digitais, como e-mails, mensagens instantâneas, fóruns de discussão e redes sociais acadêmicas. Requer que os estudantes sejam capazes de expressar ideias de forma clara, concisa e adaptada ao contexto digital.
- Colaboração online: No Ensino Superior, a capacidade de colaborar efetivamente em ambientes digitais é fundamental para o aluno, que devem ser capazes de trabalhar em equipe, compartilhar informações, co-criar conteúdos e resolver problemas em colaboração com seus pares, independentemente da localização geográfica.

- Segurança digital: A proteção de dados pessoais, uso de senhas seguras, compreensão de políticas de privacidade e práticas de segurança online são aspectos extremamente importantes, o estudante deve estar atento a estes temas, e cientes dos riscos e das melhores práticas de segurança no ambiente digital.
- Criatividade e inovação: A alfabetização lectoescrita digital também envolve a capacidade de usar tecnologias digitais de forma criativa e inovadora. Portanto, os docentes devem estimular e incentivar seus alunos a explorar diferentes ferramentas e recursos digitais para criar, apresentar e compartilhar conhecimentos de maneiras originais e envolventes.

De acordo com Meirinhos e Osório (2019, p. 1002) “as tecnologias digitais, desde o seu surgimento e crescente implementação em maior escala na sociedade, sempre exerceram pressão sobre a escola e o desenvolvimento profissional do professor. Hoje, essa pressão é ainda maior e, [...]”, pois educar na sociedade digital requer investigação, pesquisa e estratégias diversificadas.

O presente trabalho traz para a discussão o processo educacional no Ensino Superior diagnosticando avanços e dificuldades que permeiam a formação profissional de forma processual e contínua coerente com a relação da didática, currículo e fazeres pedagógicos. Dessa forma, tem como objetivo geral apresentar a importância das competências da alfabetização lectoescrita digital nos processos de letramento acadêmico do Ensino Superior, para a formação da escrita autônoma; através de levantamento de dados nas orientações de trabalho de conclusão/TCC.

O fio condutor para esse trabalho é a discussão dos atores protagonistas na Educação do Ensino Superior em seus processos de ensinar articulando Didática, Currículo e Formação de Professor. O objeto de estudo são as práticas docentes e o público alvo são alunos de uma orientadora do Curso de Pedagogia de uma Instituição da rede pública estadual, no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil.

O problema dessa pesquisa envolve o porquê do número crescente de alunos que em seus trabalhos de conclusão de curso não dominam e não conseguem uma escrita autônoma e nem formatam os mesmos nas normas da ABNT. As hipóteses se distribuem em: práticas docentes inadequadas; ausência de relação entre currículo e didática em seus saberes e fazeres pedagógicos; Falta de Formação Continuada e Ausência de políticas públicas que compreendam os elementos de

uma didática dialógica, insurgente e integrada, tecidas em pesquisa de campo com reflexão crítica, no Ensino Superior.

Os objetivos específicos estão elencados em: explicar o processo da lectoescrita digital no Ensino Superior; destacar a importância e dificuldades dos processos pedagógicos de aprendizagem na construção do trabalho final no Curso de Pedagogia e citar dados numéricos da avaliação de apresentação dos trabalhos de Conclusão Final e as dificuldades encontradas por eles.

METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se como bibliográfica descritiva, por utilizar fontes teóricas descrevendo o processo educativo durante a orientação de TCC, no Ensino Superior; quali-quantitativa, por se apropriar da subjetividade dos teóricos e gerar dados numéricos após a orientação de artigos e monografias em um grupo de dez alunas, utilizando um tutorial metodológico, exploratória, aproximando “práticas docentes no Ensino Superior” da comunidade científica e pesquisa ação, em decorrência da pesquisadora ter orientado um grupo de dez alunas em trabalho de conclusão de Curso, em 2023.1. Segundo Lakatos e Marconi (2019, p. 198) “A entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte que se aprimora com o tempo, com o treino e com experiência”

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO LECTOESCRITA DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR

Sampaio (1991) aborda que o modelo do Ensino Superior no Brasil, até 1994, foi para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. Somente no final do século XIX foi dada ênfase maior à formação tecnológica. Assim,

A questão da pesquisa é um dos temas que fizeram renascer a questão da Universidade, nas primeiras décadas do século XX. Havia que abrigar a pesquisa de modo estável, e promover a formação do pesquisador, que estava presa, até então, às escolas profissionais inadequadas para esse fim. A pesquisa precisava de um espaço mais distanciado de resultados práticos, e com mais liberdade de experimentação e pensamento (SAMPAIO, 1991, p. 8).

A autora citada expõe que o Ensino Superior esteve limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial, porém a atividade científica caracterizou-se por sua extrema precariedade, ora instável em suas realizações, ora limitada pela burocracia e sem autonomia, até o início da República.

Candau, Cruz e Fernandes (2020) apresentam uma discussão entre concepções teóricas de aprendizagem, método e instrumentos didáticos como condição para formação de uma escola democrática. Por isso,

O tema “Didática, escola e democracia” nos coloca num plano específico do trabalho pedagógico, quem é a sala de aula nas instituições de ensino. E a relação com a democracia nos leva às bases da Teoria da Educação, com a finalidade de definirmos as opções que fundamentam as possibilidades para a ação didática segundo a Teoria da Democracia (CANDAU, CRUZ e FERNANDES, 2020, p. 127).

As respectivas autoras enfatizam que o currículo e a didática contribuem de forma significativa a formação docente, partindo dos princípios epistemológicos promovendo reflexões críticas com um olhar multidimensional, em uma práxis educativa pedagógica contextualizada, capaz de reunir as diferenças.

Os docentes precisam ter cada vez mais o olhar reflexivo e crítico, a partir da ação, reflexão e ação, sempre se autoavaliando. Esse novo contexto exige uma nova intenção pedagógica ao avaliar, segundo Silva (2019), pois os critérios avaliativos precisam continuar priorizando a qualidade. Assim,

A reconstrução dos objetivos e dos critérios curriculares pelo professor no seu planejamento e na sua implementação exige dele o domínio sobre os conteúdos curriculares que trabalha, as possíveis estratégias didáticas e os estágios de aprendizagens e de desenvolvimentos dos aprendentes, principalmente na Educação Infantil e nas séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental onde o aprendente está construindo as bases cognitivas e psicomotoras necessárias para as aprendizagens e para o próprio desenvolvimento e vice-versa (SILVA, 2019, p. 70).

A intencionalidade do docente precisa estabelecer o que é fundamental para a construção da qualidade no processo de ensino aprendizagem, a partir da diversidade de instrumentos avaliativos, que não pode estar reduzido somente a notas. A avaliação contínua exige um chão epistemológico transversal, teórico e prático.

Nos tempos atuais, é cada vez mais evidente que as competências adquiridas na formação inicial têm uma utilidade cada vez mais relativa. Isso ocorre devido

aos avanços significativos produzidos pela investigação, desenvolvimento tecnológico, produção e circulação de conhecimentos na área da educação. Essa etapa da formação é considerada fundamental para adquirir os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar como professor.

No entanto, a formação contínua, que ocorre após a formação inicial, tem sido muitas vezes vista como um complemento ou um plano secundário em relação à formação inicial. Essa etapa da formação é considerada fundamental para adquirir os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar como professor.

Tradicionalmente, a formação de professores, de acordo com Meirinhos e Osório (2019, p.1002), apresenta que “[...] o monopólio da formação de professores à formação inicial. A formação contínua tem surgido num plano mais secundário comparado com a formação inicial. As competências adquiridas na formação inicial têm, nos tempos de hoje, [...]”, explicando que em função dos avanços tecnológicos a investigação, o desenvolvimento tecnológico, a produção e circulação de conhecimentos são fundamentais na formação do profissional em educação.

O letramento também está associado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de argumentação e da construção do conhecimento. Portanto, promovê-lo é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Kleiman (2004) conceitua letramento como prática social em diferentes abordagens. Assim,

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

A referida autora deixa explícito a abordagens da Linguística Aplicada na década de 70, período em que começou a pesquisa da abordagem psicossocial e sócio-histórica. A Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva se desenvolveram a partir da segunda metade da década de 70, dando mais prioridade a pesquisas

considerando o aluno sujeito em situações complexas de compreensão e legibilidade textual, intertextualidade, mecanismos de textualização e tipologias de texto.

Sampaio (1991) apresenta o contexto político do regime imperial, pelo qual a criação de uma universidade no Brasil passava pelo grau de controle do Estado na Educação, atendendo aos objetivos centralizadores do governo. Portanto,

No decorrer do século XIX nem só os positivistas eram contrários à criação de universidades. Os argumentos foram vários e se dividem em dois blocos: no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco, encontram-se aqueles que tomavam os cursos de caráter mais humanístico como fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra antes de sua reforma (SAMPAIO, 1991, p. 5).

A referida autora explica que os positivistas formavam uma forte corrente de oposição aos projetos de implantação de uma universidade no Brasil, pois asseguravam que a educação básica, não tinha compromisso com as “filosofias” existentes e a desenvolver o ensino especial (profissional) concebendo privilégios aos que o cursavam.

Costa (2021) ressalta que a linguagem é um sistema complexo que apresenta modificações das interações humanas e a velocidade das informações, envolvendo ações sociais cognitivas e linguísticas, pois o texto é um sistema de conexões, rompendo com a linearidade. Dessa forma,

A leitura/escrita de um artigo científico vai mobilizar práticas discursivas de linguagem que diferem de um artigo de opinião a ser posto em circulação para um grupo amplo socialmente, assim como uma campanha comunitária que visa à informação sobre um fato para a coletividade não será produzida, consumida e circulada como uma campanha publicitária que objetiva a venda de um serviço, produto ou ideia. Esses são aspectos essenciais para que vocês possam relacionar as linguagens às práticas sociais que as configuram. Tempo, espaço, leitor, ouvinte, falante, intenção comunicativa, temática estão no conjunto da elaboração e dos sentidos dos textos que circulam socialmente (COSTA, 2021, p. 10).

A referida autora explica que a linguagem recebe reflexo das ações sociais mediando a construção do conhecimento, pois o universo de linguagens espelha as relações espaço-temporais, a cultura e a cognição.

Nesse contexto educacional, Yavorski e Santos (2019), ressaltam que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm um papel crucial em todos os setores, sejam eles públicos, privados, presenciais ou à distância. Elas viabilizam o trabalho dos professores e facilitam a compreensão dos alunos, o que promove um ambiente propício para o desenvolvimento do ensino tanto dentro como fora da sala de aula. Como resultado, as aulas se tornam mais criativas e motivadoras, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora, afirmando que o letramento digital se refere à capacidade de utilizar e compreender as tecnologias digitais de forma crítica, efetiva e responsável, pois é a habilidade de saber utilizar a tecnologia digital para ler, escrever, acessar informações, comunicar-se e participar ativamente da sociedade contemporânea.

Menezes, Couto e Santos (2019) explicam que a sociedade da informação trouxe a infraestrutura do ciberespaço oportunizando interações da cibercultura possibilitando utilizar marcos da humanidade. Dessa forma,

Por meio desta relação entre sociedade x cultura x mundo virtual trazemos o conceito de alfabetização. Não a alfabetização unicamente como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas a alfabetização como processo de utilização de múltiplas linguagens, buscando facilitar a vida das pessoas em nossa sociedade, através da utilização das mídias. No contexto atual, é necessário conhecermos os recursos tecnológicos para criarmos espaços de convivência, colaboração e produção de conhecimento no ciberespaço (MENEZES, COUTO E SANTOS, 2019, p. 31).

As referidas autoras destacam que no contexto atual é necessário conhecer para utilizar os recursos tecnológicos criando espaços de convivência, colaboração e produção de conhecimento no ciberespaço.

Costa (2021) apresenta que a natureza do discurso é transformada de acordo com os fatores sociais e finalidades dos textos. Portanto,

Os textos são construídos na sociedade e causam efeitos, impactos nas relações articuladas pela vida social; traduzem poder, identidades, mudanças, vozes ouvidas e vozes silenciadas. E, se novos costumes, pensamentos e opiniões nascem, o câmbio cultural é delineado pelas

práticas de linguagem. De forma mais concreta: pelos textos que circulam socialmente (COSTA, 2021, p. 12-13).

As linguagens se relacionam às práticas sociais de acordo com o tempo, espaço, leitor, ouvinte, falante, intenção comunicativa, temática na elaboração dando sentido aos textos que circulam socialmente.

No contexto, Costa e Santos (2022), esclarecem que é necessário oportunizar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação em geral, conhecendo as oportunidades e formas de sua utilização, programas, aplicações, a Internet; porém é importante “saber valorizá-las e aplicá-las nas diferentes situações educativas que se quer desenvolver como professores, seja na educação infantil, primária, secundária ou ainda, no ensino universitário” (COSTA e SANTOS, 2022, p. 217).

Tardif (2021) afirma que a relação entre teoria e prática defende professores como sujeitos ativos e atores competentes. O processo educacional é complexo em decorrência das complexidades que envolvem o ensinar e o aprender. Tardif (2021, p. 15) afirma “[...] que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. O referido autor explica que o saber docente é social e o discente está incorporado de práticas profissionais.

A teoria e a prática precisam estar alinhadas, pois por detrás de qualquer prática existe uma teoria. Vasconcellos (2019, p. 161) ressalta que “[...] tendo em conta que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, trata-se, a rigor, de um trabalho de (re)construção, no qual o sujeito estabelece um diálogo interior entre ambas as teorias”. Na maioria das vezes o professor foi formado sob paradigma de ensino em outra perspectiva diferente das reais necessidades contemporâneas.

A sala de aula propõe espaço rico de construções e investigação. Tardif (2021) expõe que “o ensino ocorre num contexto constituído de múltiplas interações, as quais exercem sobre os professores condicionamentos diversos” (TARDIF, 2021, p. 181). O autor apresenta que antigas abordagens behavioristas se desligavam da prática da atividade docente.

Moretto (2022) destaca que a ação pedagógica precisa de um planejamento que dialogue com o sujeito cognoscente e as suas vivências construídas. Portanto,

A formação do professor deverá permitir-lhe desenvolver uma ampla visão e compreensão do estudante como o “aprendente”, ou seja, aquele que constrói seu próprio conhecimento. Esta construção não está restrita

apenas ao campo cognitivo do sujeito, mas depende também de suas características de temperamento e personalidade. Se cada sujeito é diferente na sua maneira de ser e de agir, ele o será também em sua maneira de aprender. Assim, o planejamento de ações pedagógicas deve levar em conta essas singularidades do aprendente, da mesma forma que leva em conta a opção pelo modelo pedagógico para o ensino (MORETTO, 2022, p, 13).

O referido autor ressalta que educador e educando são elementos fundamentais no contexto escolar, pois cada sujeito cognoscente constrói uma história única.

Menezes, Couto e Santos (2019) ressaltam que a era digital mudou a realidade das pessoas em uma convivência intensiva promovendo mutação social e cultural. Por isso,

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão oportunizando mudanças no que diz respeito a nossa aprendizagem. O processo de letramento vem se remodelando a cada dia com a emergência da cibercultura. Nessa perspectiva, letramento não é mais uma tecnologia que nos permite apreender habilidades que possibilitam ler escrever (MENEZES, COUTO e SANTOS, 2019, p. 38).

As autoras enfatizam que a partir do conceito de hipertexto, a alfabetização e o letramento digital se construirão; através de novas práticas de ensino formando os multiletramentos constituindo o papel social da leitura e escrita na contemporaneidade.

Sampaio e Leite (2004) falam da importância da alfabetização tecnológica do professor, onde ela esclarece que o conceito é apenas uma parte do conhecimento sobre o assunto e lembra que por ser um tema que está em constante atualização, deve-se estar sempre pronto a novas descobertas e acontecimentos. Dessa forma,

O conceito de alfabetização tecnológica do professor não pode ser, como qualquer outro, fechado e acabado, pois envolve, além de uma realidade em permanente mutação, as tecnologias as tecnologias que estão também em constante aperfeiçoamento e diversificação e que devem ser lidas crítica e permanentemente por professores e alunos, da mesma forma que o mundo em geral (SAMPAIO e LEITE, 2004, p.52).

De acordo com a referida autora, a elaboração desse conceito se dá para exprimir as necessidades atuais e os componentes específicos da ideia de alfabetização tecnológica do professor.

OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO FINAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

É notório a necessidade de ajustes na didática de ensino/aprendizagem para se alcançar os objetivos esperados, isso se dará através de situações que possibilitem interconexões com o processo educacional e o crescimento dos recursos tecnológicos como possibilidade para se chegar a uma aprendizagem diferenciada e significativa.

As ferramentas arcaicas, as metodologias retrógradas e as antigas práticas já não são suficientes para atender a demanda do cenário educacional brasileiro atual. Nesse aspecto, Gadotti (2000) relata que,

A educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau,

desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino. As técnicas Freinet, por exemplo, são aquisições definitivas. Tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro (GADOTTI, 2000, p.11).

Segundo o autor supracitado a educação vem se desenvolvendo com o passar dos tempos, e esse desenvolvimento traz consigo inúmeras conquistas para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, de modo que tanto a educação tradicional quanto a educação nova visam que a educação é um processo de desenvolvimento individual.

Entretanto, para da Costa e Santos (2022), no atual cenário o foco principal sai do individual para o social, político e ideológico. Assim,

O desafio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação em geral, engloba conhecer as oportunidades e formas de sua utilização, programas, aplicações, a Internet e suas possibilidades nas escolas angolanas, bem como, em saber valorizá-las e aplicá-las nas diferentes situações educativas que se quer desenvolver como professores, seja na educação infantil, primária, secundária ou ainda, no ensino universitário (COSTA e SANTOS, 2022, p. 2017).

Diante da tendência tecnológica atual da educação, surge a exigência de assimilação e interpretação de educadores e educandos a respeito dessas novas

tecnologias. A partir da utilização dessas tecnologias, são evidenciadas a posição de cada profissional diante de novos desafios.

Para os alunos também ocorrem mudanças, pois ficam mais excitados em aprender e estudar. Almeida (2000) ressalta a missão da escola em preparar o educando para essa realidade, tendo em vista que a tecnologia é necessária e indispensável, mundialmente falando. Sendo assim,

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista (ALMEIDA,2000, p.78).

A autora supracitada explica que os docentes devem ter ciência de que precisam se preparar para o mercado tecnológico, para que estejam aptos a prepararem os discentes.

Bacih e Moran (2018) corroboram enfatizando que a aprendizagem é ativa desde o nascimento “[...] em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências [...]” (BACIH e MORAN, 2018, p. 37). Assim, as escolhas serão mais libertadoras e realizadoras quando apreendidas a partir de questionamentos e experimentação de forma mais ampla e profunda, unindo vantagens das metodologias indutivas e dedutivas, onde os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução. Dessa forma, a aprendizagem se tornará significativa avançando em espiral, de níveis mais simples para os mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida, aumentando a flexibilidade cognitiva, alternando e realizando tarefas e operações mentais, superando modelos mentais rígidos e pouco eficientes. Portanto, “as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (BACIH e MORAN, 2018, p. 38). A aprendizagem requer um aprender fazendo em ambientes ricos de oportunidades com estímulo multissensorial e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes com ancoragem dos novos conhecimentos.

Sandholtz *et al* (1997) destaca que o professor é e continuará sendo de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, e a utilização das tecnologias não devem ser motivo para que os professores pensem que o seu lugar será ocupado por elas, desse modo, as tecnologias são, dentre várias outras, mais uma ferramenta para auxiliar nesse processo. Assim sendo,

[...] nós vemos a tecnologia como uma ferramenta poderosa para o ensino e a aprendizagem. No entanto, apesar de seu potencial, a tecnologia jamais poderá substituir os professores, como algumas pessoas predisseram quando os computadores começaram a ser introduzidos nas salas de aula. Embora o papel dos computadores deva ir muito além de simples máquinas de ensinar, a tecnologia é apenas uma ferramenta entre muitas. Dessa forma, ela deveria ser utilizada somente quando representasse o meio mais apropriado para se atingir uma meta de aprendizagem (SANDHOLTZ *et al*, 1997, p.166).

Segundo os autores supracitados a utilização das tecnologias em sala de aula é uma ferramenta valiosa para se alcançar objetivos traçados no que se remete a aprendizagem. Ainda assim, as tecnologias jamais substituirão os professores, sendo estes indispensáveis na mediação do aluno e o saber.

Dessa forma, pode-se observar que os recursos tecnológicos são de certa forma abrangentes, e a utilização deste é para facilitar a relação escola-professor-aluno, de maneira que todos se integrem para uma aprendizagem de excelência onde cada um exerça seu papel de forma soberana.

Candau, Cruz e Fernandes (2020) explicam que o processo de ensino e aprendizagem deve ser concebido como um processo pedagógico, integrado, deliberativo e interativo com a função de regular e de melhorar a aprendizagem dos alunos; através de uma avaliação formativa. Portanto,

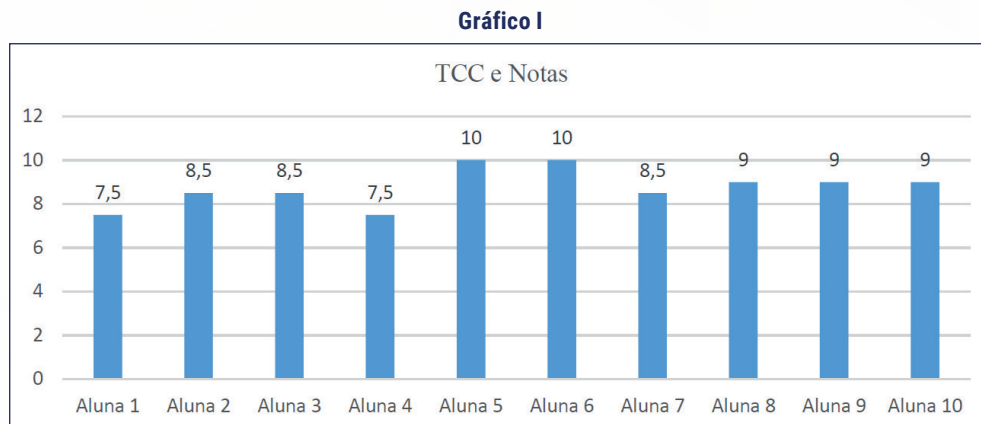
Na Educação Superior, é imprescindível que a avaliação somativa concebida e praticada torne-se tema de reflexão dos espaços pedagógicos de forma crítica, ética e criativa. A avaliação somativa é de certificação que expressa, ao final de um período letivo, se o estudante aprendeu o previsto, se foi para além. Se não ele obteve resultado positivo, é necessário emprego de nova oportunidade avaliativa. A avaliação como processo planejado, deliberado e integrado envolve o emprego de procedimentos e instrumentos avaliativos fundamentados em valores éticos, políticos, sociais, concepção crítica de Educação Superior, de sociedade, de sujeito, de pessoa humana. São empregados procedimentos formais e

informais, como produções escritas, portfólios e projetos diversificados, apresentações orais, provas dissertativas e objetivas entre outros métodos necessários para documentar as aprendizagens dos estudantes (CANDAU, CRUZ e FERNANDES, 2020, p. 268-269).

A atividade de planejar o processo educacional no Ensino Superior reflete e incorpora políticas em três modalidades: planejamento educacional no sentido macro, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Proposta Pedagógica Institucional (PPI); no nível meso institucional encontra-se a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e no nível micro detalha-se o Plano de Ensino (PE), exigindo uma reflexão e articulação entre sociedade, concepção de educação, instituição educativa e o estudante, que precisa de uma formação cidadã com consciência crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ocorreu durante a orientação que a pesquisadora desenvolveu com um grupo de dez alunas do Curso de Pedagogia em 2023.1, em uma Instituição da rede pública estadual em Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, abordando as dificuldades encontradas pelas mesmas, conforme o exposto abaixo:



Fonte: a autora 2023

Com base nas porcentagens mencionadas anteriormente e considerando que elas estão relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação

(TICs), podemos inferir que aproximadamente 70% do grupo de alunas possui um bom domínio das TICs.

Isso significa que a maioria das alunas demonstrou habilidades sólidas no uso das novas tecnologias e obteve pontuações relativamente altas nas partes do TCC relacionadas ao domínio das TICs. No entanto, é importante ressaltar que essa conclusão é baseada apenas nas informações fornecidas e não leva em conta outros aspectos do TCC ou critérios de avaliação adicionais.

É relevante considerar que as TICs desempenham um papel cada vez mais importante na educação e no mundo profissional atual. Um bom domínio dessas tecnologias pode contribuir para uma maior eficiência, comunicação e capacidade de lidar com as demandas da sociedade digital.

O gráfico apresenta uma diversidade de notas, comprovando que somente duas alunas conseguiram alcançar nota máxima, pois escrever desenvolvendo um conhecimento acadêmico científico requer um conjunto de conhecimentos prévios como construir artigos, projetos, portfólios, relatórios, etc. durante o Curso de Pedagogia.

Vasconcellos (2019) explica que a prática educativa depende da concepção de currículo que se tem, em função das ações concretas, pautadas na base nacional comum curricular, diretrizes, transversalidade diversidade e propostas das redes de ensino) que organizam o trabalho pedagógico. Assim,

[...] Os professores estão sendo constantemente confrontados com estas realidades, seja através de programas governamentais, publicações (livros e revistas que abordam a temática), programas de capacitação das mantenedoras, e até mesmo através dos livros didáticos que procuram se adaptar às novas tendências. É preciso, pois, uma reaproximação entre a reflexão e a prática, a fim de propiciar uma formação crítica do professor também neste campo (VASCONCELLOS, 2019, p. 193).

O autor destaca que os objetivos educacionais, as necessidades, seleção, organização, distribuição dos conteúdos, metodologias, relacionamentos e avaliações, não podem ser menosprezadas.

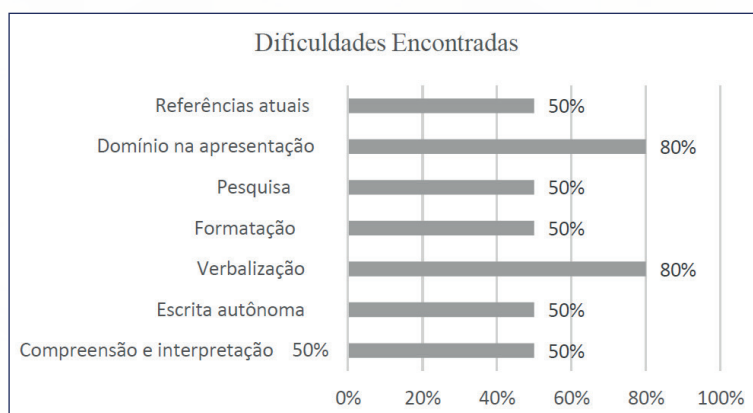
Tardif (2021) ressalta que o tecido ontológico da vida social é feito de regularidades práticas. Assim,

[...] os saberes do professor deviam ser compreendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho. Esse postulado permanece completamente válido ainda hoje. Esse postulado significa

que o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício (TARDIF, 2021, p. 217).

O referido autor explica que saberes intemporais e universais alicerçam toda atividade pedagógica ou da Pedagogia nos processos cognitivos gerais e peculiares a todo ser humano, garantindo o funcionamento da comunicação pedagógica.

Gráfico II



Fonte: a autora 2023.1

De acordo com o gráfico acima verifica-se que as dificuldades encontradas recebem influências das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, incorporadas as práticas da Educação Básica, confirmando que o conhecimento é uma aprendizagem contínua e que o currículo é uma questão política não neutra, desenvolvendo habilidades e competências.

Candau, Cruz e Fernandes (2020) afirmam que uma prática pedagógica deve estar pautada no diálogo, na realidade social e política promovendo a interação entre os diferentes elementos constitutivos nucleares da Didática da Educação Superior. Assim,

[...] o trato da Didática da Educação Superior tem ponto de partida e de chegada na prática pedagógica, em um movimento dialógico, de processualidade e de correlação. Ela procura superar as metodologias tradicionais e conservadoras para privilegiar a atividade e a iniciativa

dos estudantes sem relegar a segundo plano a iniciativa e a responsabilidade do professor. A Didática da Educação Superior propicia o diálogo dos estudantes entre si, com o professor e com os conhecimentos teórico-metodológicos acumulados historicamente (CANDAU, CRUZ e FERNANDES, 2020, p. 270).

As autoras acima enfatizam a importância de uma Didática da Educação Superior formativa, investigativa, interdisciplinar, indissociável de ensino, pesquisa e extensão, formando para o exercício da aprendizagem.

Tardif (2021) explica que os professores são sujeitos ativos, atores competentes, onde a prática é um espaço de produção de saberes, repensando as relações entre teoria e prática. Portanto,

[...] Hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas em de atores que as produzem e as assumem. Por exemplo, a pesquisa universitária na área da educação está assentada hoje num sistema de produção largamente institucionalizado e muito complexo onde ocorrem práticas de seleção e de financiamento da pesquisa, das práticas de construção e de difusão dos produtos teóricos, das práticas de redação e de estruturação discursiva, das práticas sociopolíticas de argumentação, de justificação, de defesa e de consolidação dos territórios disciplinares e dos prestígios simbólicos, etc. Além do mais, todas essas práticas são sustentadas, assumidas, produzidas e reproduzidas por atores bem reais: administradores da pesquisa, dirigentes políticos e financeiros, pesquisadores de carreira, editores, leitores, consumidores da pesquisa, organizadores de congressos e seus públicos, etc. [...] (TARDIF, 2014, p. 235-236).

O referido autor apresenta que os professores são aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, a qual ocorre na maioria das vezes fora do ofício do professor. Os saberes dos professores são compreendidos em uma relação direta com as condições que estruturam seu trabalho e validados à medida em que são compartilhados com outros.

O saber dos professores é o fio condutor de todo o processo de formação de professores quando respeita a diversidade do saber e a natureza social do mesmo patenteado pelo saber-fazer. Por isso, ele é plural e temporal adquirido em um contexto de uma história de vida e carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão apresenta uma realidade que precisa ser reformulada, para que não ocorra a existência de um hiato entre a atividade de formulação de políticas para a área de Ensino Superior e a capacidade do Ministério da Educação em implementá-las. Em contrapartida, o professor precisa promover a vinculação da didática e de práticas de ensino que realizem intercâmbios científicos investigando o processo de ensino em uma perspectiva contextual, multideterminada, visando a formação dos saberes pedagógicos.

É necessário promover atividades diversificadas (científicas, culturais e educativas) envolvendo a pesquisa, oralidade e escrita, a teoria e a prática, contribuindo para uma educação de qualidade alicerçadas nos valores éticos, da liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social, construindo interlocuções e parcerias.

Em Cursos de Formação de Professor a relação entre didática e currículo traz à tona novos paradigmas como as Metodologias Ativas e participativas; a avaliação da aprendizagem; a relação professor e aluno; relações afetivas, psicopedagógicas e políticas, que se estreitam no Ensino Superior, mas que caminham desde a Educação Básica com seus pressupostos epistemológicos.

Verificou-se após a pesquisa que a leitura como prática social, ou seja, a construção social dos saberes envolve ação dos leitores em múltiplos contextos, interações e textos multisemióticos nas ações das práticas universitárias proporcionando o diálogo na reconstrução da história social do leitor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; Pronto: **Informática e Formação de Professores** – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância -, 2000.

BACICH, Lilian e MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]/Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da e FERNANDES, Claudia (organizadoras). **Didática e Fazeres-Saberes Pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COSTA, Gercimar Martins Cabral (organizador). **Metodologias ativas:** métodos e práticas para o século XXI / Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

COSTA, M. G. da e SANTOS, M. A. **Os desafios da educação no século XXI no município de Bailundo (Angola):** um olhar para as exigências actuais usando as NTIC. MLS Educational Research (MLSER), 6(2), 2022.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2000.

KLEIMAM, Ângela B. **Abordagens da Leitura.** Universidade Estadual de Campinas. SCRIPTA: Belo Horizonte, volume 7, nº 14, --2004.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2019.

MEIRINHOS, M., e OSÓRIO, A. Referenciais de competências digitais para a formação de professores. In **XI Conferência Internacional de TIC na Educação:** Challenges 2019 (pp. 1001-1016). Universidade do Minho, 2019.

MENEZES, Karina Moreira; COUTO, Raqueline de Almeida; SANTOS, Sheila Carine SOUZA. **Alfabetização, letramento e tecnologias.** 2019.

MORETTO, Eunice Sueli et al. **História ambiental em rede,** 2022.

SAMPAIO M.N.; LEITE, L.S. **Alfabetização tecnológica do professor.** Petrópolis: Vozes, 2004.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990.** Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Editora: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, São Paulo, 1991.

SANDHOLTZ, Judith H.; RINGSTAFF, Cathy, DWER, David. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Janssen Felipe da Silva. **Avaliação Formativa:** pressupostos teóricos e práticos. Editora Mediação. 5ª edição. Porto Alegre, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17ª edição. Editora Vozes, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16ª edição revisada e ampliada. Cortez Editora, 2019.

YAVORSKI, R., e SANTOS, M. A. **Formação docente: a formação do professor e a influência sobre a aprendizagem do aluno.** MLS Educacional Research, 3(1), 2019. <https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.70>.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.014](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.014)

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE DIREITO: DESAFIOS E CONQUISTAS

EVELINE LIMA DE CASTRO

Advogada, Professora, Coordenadora do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará, Mestra em Gestão de Negócios, Pesquisadora na área de violência contra a mulher, Graduada em Psicologia, evelinelima.castro@gmail.com.

RAQUEL FIGUEIREDO BARRETTO

Tutoria EAD Unifor - CE, raquelfbarretto@gmail.com.

RESUMO

As ações de extensão caracterizam um dos pilares em que se calca o ensino superior, representando parte expressiva das atividades realizadas pelo estudante de Direito, por desenvolver habilidades e competências que o capacitam, pela coordenação de teoria e prática, para o exercício da profissão como um prestador de serviço à sociedade. Com a curricularização da extensão aplicada às matrizes curriculares, a prática da extensão tornou-se obrigatória, conforme Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, por viabilizar, em um processo interdisciplinar, a formação integral do aluno, por meio da aprendizagem baseada em projetos, prestigiando um diálogo construtivo e transformador com os diversos setores da sociedade civil. Esse componente da matriz curricular privilegia uma formação capaz de promover a atuação a partir de demandas sociocomunitárias, para alcançar o enfrentamento das questões sociais. Para avaliar o impacto da extensão na vida acadêmica dos alunos do curso de Direito, identificando os desafios enfrentados, as conquistas e a atuação extensiva do discente, foi aplicado questionário (Google Forms) para estudantes que cursaram disciplinas extensionistas no semestre 2023.1. A análise dos resultados evidenciou resistência da maioria dos discentes quanto a esta nova modalidade, por privilegiarem o conteúdo teórico em detrimento da prática e não considerarem a relevância desta nova modalidade, que atende aos anseios sociais e às diretrizes da Educação Superior Brasileira.

Palavras-chave: Curricularização, Extensão, Direito, Desafios, Conquistas.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 205, assevera 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”.

No plano infraconstitucional, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em seu art. 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, complementando, em seu parágrafo 2º, que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996)

Na sequência, em seu artigo 3º, XI, destaca como um dos princípios do processo de ensino-aprendizagem a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, (BRASIL, 1996), revelando o intuito pré-concebido pela lei que a o ensino ultrapasse as barreiras da sala de aula e alcance a sociedade, munindo-a de conhecimento e, portanto, transformando-a.

É nesse contexto que se enquadram as ações de extensão, que caracterizam um dos pilares em que se calca o ensino superior, representando parte expressiva das atividades realizadas pelo estudante de Direito, por desenvolver habilidades e competências que o capacitam, pela coordenação de teoria e prática, para o exercício da profissão como um prestador de serviço à sociedade.

Com a curricularização da extensão aplicada às matrizes curriculares, a prática da extensão tornou-se obrigatória, conforme Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, por viabilizar, em um processo interdisciplinar, a formação integral do aluno, por meio da aprendizagem baseada em projetos, prestigiando um diálogo construtivo e transformador com os diversos setores da sociedade civil.

Esse componente da matriz curricular privilegia uma formação prática, capaz de promover a atuação a partir de demandas socio-comunitárias, para alcançar o enfrentamento das questões sociais. “As atividades práticas, independentemente de área, estão voltadas ao aprendizado e desenvolvimento das competências e habilidades atinentes às respectivas profissões. Seu desenvolvimento pode ocorrer em situações simuladas ou reais”. (RODRIGUES, 2013, p. 4)

Em consonância com a Carta Magna e a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (BRASIL, 2018) expressam, no art. 2º, II, claramente, essa questão da prática profissional quando determina que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá contemplar, dentre outras coisas “as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática”.

Como estabelecem os arts. 3º e 6º, da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a Extensão na Educação Superior, ao se integrar à matriz curricular e à organização da pesquisa, promove, em um processo interdisciplinar, a formação integral do aluno, através da aprendizagem por projetos, que estabelece um diálogo construtivo e transformador com diferentes setores da sociedade brasileira e internacional.

Esse componente na formação do discente justifica-se pela importância de promover a atuação da comunidade acadêmica orientada pelas demandas socio-comunitárias da região onde se encontra a IES, para o enfrentamento das questões sociais. Assim, a atividade extensionista oportuniza a conexão dos alunos com a sociedade, através das vivências e do aprendizado na prática, gerando para o aluno o engajamento pelas ações realizadas e beneficiando as comunidades envolvidas.

As atividades de extensão têm caráter obrigatório e devem corresponder a, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, estimulando os alunos a aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, em prol da comunidade, que é a efetiva beneficiária dos serviços a serem prestados pelos profissionais que as IES entregam ao mercado de trabalho.

“As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa”, conforme estabelece o art. 2º, §3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (BRASIL, 2018), cabendo aos cursos estimular, como preceitua o art. 7º da referida legislação, “a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos”.

É neste sentido que surge a curricularização da extensão, uma novidade introduzida pelas últimas diretrizes do curso de Direito, no sentido de integrar a atividade de extensão aos currículos acadêmicos do ensino superior, impedindo que

as diversas Instituições de Ensino Superior destoem em suas ofertas aos discentes, privando-os da experiência extensiva durante a realização do seu curso.

Acrescente-se que, nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES nº 7/2018), acima mencionadas, há previsão expressa, no art. 5º, para que essa prática profissional ocorra de forma interdisciplinar/transversal durante todo o curso, através de: “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade”; “formação cidadã dos estudantes”, constituída pela vivência interprofissional e interdisciplinar; produção de mudanças na IES e nos demais setores da sociedade; “articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo avaliar o impacto da extensão na vida acadêmica dos alunos do curso de Direito.

METODOLOGIA

A pesquisa expõe uma abordagem qualitativa e quantitativa e, do ponto de vista de seus objetivos é: a) exploratória, assumindo a forma de pesquisa bibliográfica, possibilitando maior interação com a problemática apresentada, tendo sido analisadas publicações que contemplassem experiência de extensão, no curso de direito, e b) descritiva, assumindo a forma de levantamento de dados.

As técnicas da pesquisa são: a) revisão bibliográfica, para aporte teórico, cuja busca se deu em bases eletrônicas de dados, a partir dos descritores “Direito”; “extensão”, “práticas extensivas”; b) pesquisa de campo, realizada através de aplicação de questionário (*Google Forms*) para estudantes que cursaram disciplinas extensionistas no semestre 2023.1; e c) pesquisa documental, realizada mediante análise da legislação que trata das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, foi utilizado o método fenomenológico, que avalia a experiência, a fim de compreender o seu significado, entendendo que a realidade é construída socialmente e, portanto, as interpretações e compreensões podem ser influenciadas pelo sujeito que elabora a análise, sob o contexto de suas próprias vivências e experiências.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também

uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre 'ali', antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1)

Holanda (2006, *online*) afirma que "a pesquisa 'empírico-fenomenológica' envolve um retorno à experiência para obter descrições compreensivas" que serão "a base para uma análise estrutural reflexiva criando um retrato da essência da experiência". O autor afirma, ainda:

O método fenomenológico constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da idéia de que se pode deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta. Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as "essências" ou estruturas das experiências.

Santana (2008, *online*) assevera que o intuito precípua da fenomenologia é compreender o fenômeno e promover a sua interpretação, levando em consideração as múltiplas formas como se apresenta para o pesquisador que o analisará. O autor ainda destaca alguns procedimentos que são apresentados por Masini (2004 *Apud* Santana, 2008, *online*) e auxiliam no processo de compreensão das etapas de execução do trabalho científico na perspectiva fenomenológica:

O primeiro momento é chamado de 'pré-reflexivo, ou seja, existe então alguma coisa sobre a qual o pesquisador tem dúvidas; algo que ele quer conhecer, mas que ainda não está bem explicitado para ele' (MASINI, 2004, p. 27). As interrogações que serão feitas pelo pesquisador determinarão a trajetória a ser seguida por ele.

O segundo momento é chamado de epoche pelos estudiosos do método em questão.

o momento antes de praticar a pesquisa, no qual o pesquisador suspende as suas concepções conceituais sobre o fenômeno, esvaziando-se dos preconceitos particulares e inerentes ao ser humano.

[...]

O terceiro passo da pesquisa fenomenológica é estabelecer uma região de inquérito, para que a partir desta se chegue aos dados necessários para compreender a experiência vivida pelos sujeitos. (SANTANA, 2008)

O método fenomenológico, nesta pesquisa, auxiliará, portanto, a obter a compreensão da realidade a partir da experiência dos alunos do curso de Direito com as disciplinas extensionistas, com a descrição do fenômeno vivenciado, a partir dos dados bibliográficos coletados e analisados, bem como da pesquisa de campo realizada através da aplicação do Google Forms.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A extensão representa o ingresso, nos currículos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior, de uma modalidade de ensino-aprendizagem diferente, inovadora (embora já existisse há tempos e não fosse vivida / operacionalizada por muitas instituições), que não faz parte da rotina de diversos alunos e professores, que ainda permanecem vinculados ao processo educacional tradicional, mecanicista e atrelados ao ensino eminentemente teórico de sala de aula.

A ideia da curricularização da extensão universitária não é nova. Ela apareceu primeiramente no Plano Nacional de Educação 2001-2010 em suas metas 21 e 23, instituindo a "obrigatoriedade de 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação, integralizados em ações extensionistas". Essa obrigatoriedade reapareceu no PNE de 2014-2023, na sua estratégia 7 da meta 12, com a seguinte redação: "assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social". Observe-se a existência de importante avanço entre a visão da Extensão Universitária do primeiro para o segundo PNE: o PNE de 2014 sustenta uma visão mais popular e emancipatória, representada pela prioridade que é dada à atuação em "áreas de grande pertinência social". (GADOTTI, online)

A Constituição Federal de 1988, que consagrou o princípio da "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", em seu art. 207, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu, em seu art. 43, a Extensão Universitária como uma das finalidades precípua do ensino superior, evidenciam que esta perspectiva de colocar a universidade em um papel de instrumento de intervenção e mudança social para a comunidade, representa um

avanço e uma conquista de direitos, assim como uma efetiva consolidação do referido papel social da Universidade.

É preciso por em evidência, também, que as práticas extensionistas, da forma como manejadas atualmente, abandonam o ensino que permanece trancado dentro do espaço físico das instituições de ensino, assumindo a forma de que a universidade efetivamente se reveste, que é a de comunicar saberes e promover a transformação da realidade social através da disseminação do conhecimento. Parte-se da premissa de que o conhecimento deve ser propagado, divulgado e alimentado pelas necessidades da comunidade. Esta é a real democratização do ensino, que não deve somente se limitar a viabilizar a educação para todos, mas compreender-se como necessária para ampliar o conhecimento dos que ainda não integram o ambiente acadêmico.

A curricularização da extensão significa, portanto, atender ao pressuposto constitucionalmente consagrado da indissociabilidade entre os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, mas também estabelecer o vínculo da universidade com a comunidade, onde o conhecimento deve ser disseminado e aplicado, tornado-se concreto, palpável, transformando realidades, realçando a relevância social da educação e consagrando o papel social da universidade.

Além da fundamentação legal da indissociabilidade, a curricularização tem outros pressupostos igualmente fundamentais para a formação do estudante, para construção do conhecimento e para a comunidade, a saber:

Interprofissionalidade: possibilidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento articulados com problemas reais da sociedade. Nesse sentido, o curso de graduação passa a ser um espaço que vai além da transmissão de técnicas e de conhecimentos teóricos, estimulando a práxis transformadora junto à comunidade. Flexibilidade curricular: ideia de um conjunto de atividades que possibilitem escolhas ao estudante. Isso porque o currículo deve ser composto por diversas ações na ocasião da integralização. Assim, a estrutura curricular precisa contemplar, de forma articulada, todas as dimensões (ensino, pesquisa e extensão) do processo de ensino e aprendizagem. Por que o discente não pode escolher o projeto do qual deseja participar? Essa escolha implica na autonomia do estudante. Isso também é imprescindível para a formação acadêmica na perspectiva crítica. É sabido que os componentes curriculares, em geral, são definidos “fora do âmbito didático, por agentes externos à instituição escolar” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 121), ou seja, sujeitos e interesses à parte do contexto das instituições de ensino

superior. Nesse sentido, a possibilidade de escolha do estudante na participação em diferentes projetos e programas pode favorecer a reflexão sobre as contribuições dessas práticas para sua formação. Tal posicionamento também pode favorecer o debate sobre o que realmente é necessário aprender e ensinar, e sobre os impactos da democratização do conhecimento.

Impacto na formação do estudante: formação profissional na perspectiva humanista e social. É a possibilidade de o discente ter vivências para além da teoria, conforme enfatizam Sacristán e Gómez (1998, p. 123): “é preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de empreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno(a)”. Interligado ao preceito da interprofissionalidade, a formação do estudante também será impactada pela ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos, ampliando a forma do discente visualizar e conceber o mundo e a ciência. Em outras palavras, é a extensão sendo considerada em sua dimensão pedagógica e constituindo-se em uma metodologia de aprendizagem integral e humanizadora.

Transformação social: formação conectada às demandas da sociedade. É a possibilidade de produzir conhecimentos interligando criticamente o saber acadêmico ao saber popular; consiste, pois, em promover formas organizativas e associativas grupais que podem levar a superar problemáticas significativas da sociedade (PEREIRA e SOUZA, 2015; TOMMASINO, 2015).

Função social da universidade: produzir conhecimento em diálogo com a comunidade, transformando a sociedade e a própria universidade. Esse processo exige que a universidade respeite os tempos, as necessidades, os interesses e as características peculiares de todos os sujeitos sociais envolvidos, contribuindo para a eliminação de estereótipos e preconceitos. Nessa perspectiva, a instituição educacional passa a considerar o envolvimento real de sujeitos (da comunidade e da universidade) nas etapas de planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo a missão de consolidar atividades que contribuam com a conquista de autonomia e de políticas públicas de determinada comunidade, impulsionando o seu desenvolvimento. (PEREIRA; VITORINI, 2019, online)

Deve-se por em prática os currículos acadêmicos que tem por premissa a promoção da formação integral do aluno, na forma do que estabelece o art. 6º, da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018:

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Em todo este processo, é importante salientar, ainda, o desenvolvimento da autonomia do discente, que não mais poderá se conformar à comodidade da sala de aula tradicional, em que o professor transmite seus conhecimentos, ministrando os conteúdos teóricos desvinculados da prática, que serão em seguida repetidos, desassociados de qualquer senso crítico. O professor, na modalidade extensiva, será um maestro que conduzirá o aprendizado protagonizado pelo aluno.

Assim como ocorre em todo processo novo que é implantado em qualquer instituição, a curricularização da extensão enfrenta desafios que serão superados gradativamente, visto ser uma realidade que não mais retroagirá, mormente se considerar-se os benefícios sociais que protagoniza e gera para a comunidade. Pautado nesta realidade, foi realizada uma pesquisa de campo com alunos que estavam matriculados em disciplinas extensionistas, no primeiro semestre do ano de 2023, vivenciando a experiência acadêmica extensionista de contato com a comunidade, para identificar seu posicionamento sobre a curricularização, bem como as potencialidades e fragilidades desta prática.

Como ressalta Ribeiro; Mendes; Silva (2018, online), “são muitos os dilemas inerentes ao processo de inserção da extensão nos currículos, evidenciando ainda mais a distância” entre o que é dito e o que efetivamente é, “ou seja, mesmo sabendo que o princípio da indissociabilidade é parte discursiva dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação das universidades brasileiras, a realidade é outra, uma vez que a indissociabilidade, preceito constitucional, ainda não faz parte da formação de muitos alunos”. A autora prossegue afirmando que “a natureza da extensão como atividade que requer postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, realizada por meio do diálogo plural e do respeito à alteridade, é processo” que se consolida “sendo, fazendo, vivendo”, sendo o professor “instigado a sair do formato do ensino muitas vezes transmissivo e linear para adentrar em outras possibilidades formativas, ampliadas pela perspectiva de outras formas de relação com o conhecimento e com a formação”.

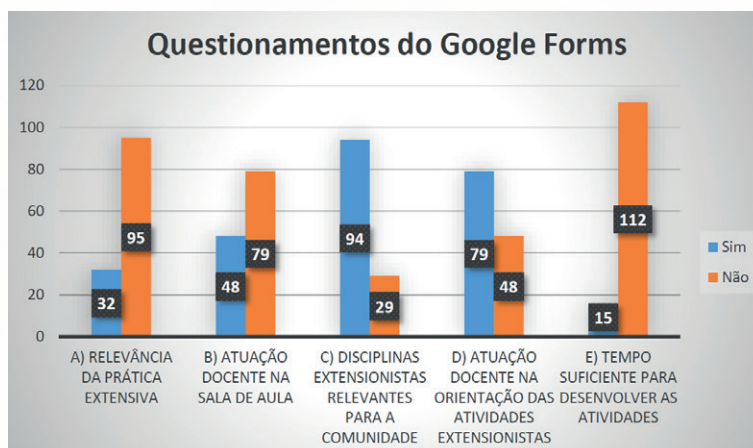
O questionário do Google Forms foi distribuído, através de grupos de WhatsApp, entre os alunos de uma Instituição de Ensino Superior de Fortaleza, que cursaram disciplinas diversas categorizadas pela Instituição como extensionistas, no primeiro semestre de 2023, contando com 127 (cento e vinte e sete) alunos respondentes, que se manifestaram sobre os seguintes questionamentos:

Respostas objetivas (sim / não)

- a. A prática extensiva pode ser considerada relevante, no contexto acadêmico de nível superior?
- b. A atuação do docente na sala de aula, em disciplinas extensionistas, apresenta relevância para subsidiar o conhecimento teórico do aluno, no que toca ao conteúdo da disciplina?
- c. As disciplinas selecionadas pela Instituição de Ensino Superior e categorizadas para a realização da prática extensionista são adequadas e relevantes para a comunidade?
- d. A atuação do docente na orientação aos alunos do percurso a ser seguido para o desenvolvimento das atividades extensionistas apresenta-se efetiva e esclarecedora?
- e. O período de um semestre é suficiente para a realização de todas as atividades necessárias para a finalização do projeto preconizado na disciplina extensionista?

Resposta subjetiva

- f. Qual o seu posicionamento sobre as práticas extensionistas integradas aos currículos acadêmicos?



Fonte: Autoras

Os dados expressos no gráfico acima podem evidenciar que muitos estudantes ainda não entendem que a prática extensiva seja relevante para a sua formação acadêmica, desacreditando deste processo como capaz de desenvolver as habilidades e competências indispensáveis à sua preparação para o mercado de trabalho.

Este é um dado preocupante e que deve ser tratado como ponto de alerta e atenção para as Instituições de Ensino Superior, às quais cabe o mister de divulgar, de forma mais transparente e ostensiva, como se deu o processo de implantação da curricularização da extensão, qual sua origem, de onde surgiu a determinação para as instituições, bem como o que significa exatamente e em que implica, para a formação do discente, a realização de tais práticas.

É indispensável deixar claro ao aluno que a extensão não é uma criação meramente institucional, sem qualquer respaldo científico anterior, para gerar mais trabalho para os alunos e professores, mas uma determinação do Ministério da Educação, que leva em consideração a extensão como componente basilar do compromisso da universidade com a comunidade, influenciando positivamente, de forma eficaz e efetiva, o processo de ensino-aprendizagem e a formação acadêmica do aluno.

Na mesma esteira, um número expressivo de respondentes entende que a atuação do docente na sala de aula, nas disciplinas extensionistas, não apresenta a relevância necessária para o conhecimento do aluno. Neste tocante, faz-se premente um aprofundamento do estudo para conhecer as causas deste posicionamento, que podem decorrer de diversos fatores, entre os quais se poderia destacar: falta de aderência do docente à disciplina, o que, certamente, compromete a qualidade do conteúdo ministrado; não adaptação do discente à didática adotada pelo professor; utilização de metodologias de ensino com as quais o discente não comunga; discente não se identifica com o docente; outras causas que podem surgir na relação entre corpo docente e discente.

Quanto à determinação, pela Instituição de Ensino Superior, a respeito de quais disciplinas seriam categorizadas para a prática extensionista, grande quantidade dos respondentes entende que aquelas indicadas são adequadas e relevantes para a comunidade. Isto se qualifica como um ponto positivo e exitoso para a consolidação das práticas extensionistas e sua disseminação entre o corpo discente como fator a cumprir o que preceitua o art. 3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, online), *ipsis litteris*:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

A respeito da atuação do docente, na orientação aos alunos do percurso a ser seguido para o desenvolvimento das atividades extensionistas, a maioria dos respondentes entendeu que se apresenta efetiva e esclarecedora, o que é outro aspecto positivo e que contribui para o êxito da curricularização, pois evidencia a assertividade da Instituição de Ensino Superior na decisão quanto à alocação do docente na respectiva disciplina, de acordo com o perfil necessário para a atuação.

Isto evidencia o compromisso da Instituição de Ensino Superior em fornecer o melhor ensino ao aluno, a preocupação com o processo de aprendizagem e a convicção de que este é pautado em habilidades e competências que somente o profissional da área específica pode transmitir, pois, como salienta Ribeiro; Mendes; Silva (2018, online), precisamos que a educação “por meio da tessitura de saberes acadêmicos e experienciais, tradicionais, de autoformação, potencialize a nossa capacidade de resolver problemas complexos e os desafios da sociedade. Uma postura que precisa ser tecida entre professores e alunos no processo formativo”.

Questionados sobre se o período de um semestre é suficiente para a realização de todas as atividades necessárias para a finalização do projeto preconizado na disciplina extensionista, a maioria dos alunos entendeu que não é suficiente. Observando este dado, percebe-se que também este aspecto requer uma pesquisa mais aprofundada para compreensão das causas dessa resposta, pois é necessário identificar se a resposta negativa decorre da quantidade de atividades exigidas pela disciplina – e isto encaminhará para a avaliação da necessidade das exigências propugnadas – ou da limitação de tempo do aluno para realizar as atividades, dado suas tarefas da vida pessoal.

Em relação ao questionamento subjetivo, que permitia ao aluno expressar sua opinião sobre esse processo extensivo, dos 127 (cento e vinte e sete) respondentes somente 8 (oito) responderam às perguntas abertas. É importante esclarecer que esta pergunta subjetiva, diferentemente das objetivas, foi colocada no formulário, pelas autoras, como de resposta não obrigatória. Esta decisão foi tomada por uma questão de estratégia, a fim de que os alunos que não desejassem expor seu posicionamento não deixassem de responder as demais perguntas, de ordem objetiva e, com isto, não comprometer o quantitativo total de respostas. Além disto, teve-se o intuito de que, aqueles que respondessem a pergunta descritiva, fizessem-no com este real desejo e expressassem seu pensamento de forma fidedigna.

O questionamento pretendia verificar o posicionamento do aluno sobre as práticas extensionistas integradas aos currículos acadêmicos. Dos oito relatos, três foram positivos e cinco foram negativos, mas um deles chamou atenção, pelo conteúdo incisivo, entendendo que estas práticas tem o intuito de transferir ao aluno uma responsabilidade que seria da Instituição de Ensino Superior, qual seja, a de ministrar o conteúdo teórico e subsidiar o desenvolvimento das competências necessárias para aplicá-lo.

Esta manifestação, proveniente de um dos alunos respondentes, causa certa preocupação, pois se outros discentes comungarem de tal posicionamento poderá dificultar a curricularização, pela falta de efetiva compreensão sobre do que se trata este processo. No curso de Direito esta preocupação é potencializada, pois é uma área em que o mercado de trabalho exigirá contato e prestação de serviço à comunidade e, portanto, a prática extensionista não deveria ser um empecilho ou motivo de insatisfação.

A este respeito é importante trazer à colação, *ipsis litteris*, o posicionamento de OLIVEIRA; TOSTA; FREITAS (2020, online):

Véras e Souza (2016) atribuem ao número diversificado de concepções das práticas extensionistas como sendo uma barreira para inserir a extensão nos currículos. Imperatore e Pedde (2015) também corroboram desta opinião e ainda afirmam que a cada encontro do FORPROEX as falas se confundem, isto é, às vezes a extensão é concebida como prestação de serviços, outras como assistencialismo e outras como mero cumprimento da responsabilidade social das universidades. Segundo os autores, dificilmente a extensão é vista como função acadêmica, o que poderá. Além disso, existem vários tipos de barreiras para efetivar a extensão nos currículos e as mesmas podem ser classificadas em administrativas, culturais ou comportamentais e pedagógicas e que, para solucioná-las, haverá necessidade de alinhamento entre a ensino-pesquisa-extensão-gestão.

Carneiro, et al., (2014) observaram, em seu estudo, que os docentes dos cursos das áreas tecnológicas possuem pouca tradição extensionista, portanto são os mais difíceis para implementarem a prática da curricularização. Isto pode ser atribuído à formação docente, como também ao perfil do aluno que opta pela área de exatas. Fros (2017) acrescenta que um dos maiores obstáculos é o compromisso dos docentes em executar a inserção da extensão nos currículos, pois existe uma cultura que a transmissão do ensino é sua exclusiva responsabilidade, não há trocas de saberes, mantêm-se aulas expositivas e, quando chegam a inovar com promoção de ações junto à comunidade externa, não têm a participação ativa dos alunos.

Já Fagundes (2018), ressalta que caminhos devem ser seguidos no processo da curricularização, sendo o primeiro passo o esclarecimento e amplo debate sobre as características das ações extensionistas. Outra ação necessária seria trazer a obrigatoriedade do fazer extensionista para os docentes e discentes. O autor acredita que, assim, ocorreria a institucionalização da extensão nos currículos; caso contrário, o caráter

optativo de participação docente promoverá desarticulação no tripé da universidade: ensino-pesquisa-extensão.

O avanço na extensão depende da ação de docentes e discentes de ultrapassarem o espaço físico da universidade e promoverem práticas relevantes para a comunidade, pois, como ressalta Moraes (2015, p. 20), buscamos “uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive”, lembrando que “é necessária, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade da sua consciência em processo de evolução”.

“Com essas inspirações, pensamos na potência da extensão como dispositivo para uma formação que não separa aprendizagem acadêmica da aprendizagem na vida”, por entender “que um processo formativo só se consolida como prática de alteridade e de alteração quando se viabilizam essas três dimensões, percebidas em processo e imbricadas entre si, a saber: a autohetero-eco formação”, dimensões essas que “são apresentadas em Pineau (apud MACEDO, 2010, p. 67), como sendo a autoformação da nossa própria [...] condição de seres que interpretam. filtram o mundo e reconstroem incessantemente, e que, ademais sabem/sentem que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos”. (RIBEIRO; MENDES; SILVA, 2018, online).

Seguindo este raciocínio, vale transcrever as palavras de Ribeiro; Mendes; Silva (2018, online), *in verbis*:

Envolve, portanto, os processos de conhecer a si, a autocrítica e autono-
mização, não na perspectiva de sermos uma ilha, mas de uma formação
para/na alteridade. A heteroformação nos coloca no estatuto de seres
em relação, sempre. A aprendizagem se dá em uma perspectiva relacio-
nal. Formar-se é, assim, um contato permanente consigo, com o outro e
com o mundo numa ambiência de diversidade e heterogeneidade inelimi-
nável. A ecoformação envolve a dimensão formativa do meio ambiente
material, ou seja, a relação entre o humano e o ambiente. É nessa dinâ-
mica relacional entre a auto-hetero-ecoformação que entendemos estar
a complexidade constitutiva da trans(formação) docente/discente/
comunidade, envolvida num processo dialógico resultante de uma ação
extensionista.

Dessa forma, ao oportunizar a todos os alunos se inserirem em atividades
de extensão que favorecem a formação humana, a curricularização da

extensão possibilita a formação e a autoformação, pois enquanto realizamos atividades na comunidade, estamos nos formando em um exercício de diferenciação de nós mesmos e do outro, como verdadeiro outro e não como um exemplar de si (CASTORIADIS apud BARBOSA, 2012). A extensão favorece a escuta sensível e implicada e não uma atuação sobre a comunidade e sobre o outro. Estabelecer diálogos horizontalizados favorece a alteridade e a alteração, ou seja, a relação com a ideia do outro e com a ação do outro. Não tem como haver extensão sem auto-formação.

A educação contemporânea aproxima-se cada vez mais da ideia de complexidade proposta por MORIN (2001), para quem é preciso reagrupar saberes para buscar a compreensão do universo, conectar uma informação ao seu contexto, de modo que o todo organizado produza qualidades e propriedades inexistentes nas partes isoladamente (MORIN, 2006).

Hannah Arendt defende que a pluralidade é “condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (2010, p. 9-10). Assim, sendo o homem um ser cujas ações são dotadas de pluralidade, seu pensamento deve ser, portanto, multidimensional, tal como prelecionou Morin. Tal multidimensionalidade contribui para uma formação humanista e ética do homem, o que não se coaduna com o paradigma da educação contemporânea, que deve superar as fragmentações disciplinares e buscar adequação às finalidades educativas:

- 1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes (“Antes uma cabeça bem-feita que uma cabeça muito cheia”, Montaigne);
- 2) ensinar a condição humana (“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, Rousseau, Émile);
- 3) ensinar a viver (“Viver é o ofício que lhe quero ensinar”, Émile);
- 4) refazer uma escola de cidadania. (MORIN, 2010, p. 18)

A educação da complexidade centraliza-se na produção e na problematização dos conhecimentos e dos saberes articulados com a tecnologia, a ciência e sociedade, num permanente diálogo entre elas. É nesse contexto que se situa a curricularização da extensão, com o intuito de promover uma formação integral do sujeito “priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes”, atendendo às perspectivas formativas de formação geral, formação técnico-jurídica e formação prático-profissional, como preconiza o art. 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico, mesmo nos tempos atuais, salvo algumas exceções, centra-se, majoritariamente, na recepção passiva de informações e na reprodução de procedimentos, atos esses desprovidos de reflexão crítica aprofundada sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam essa prática.

Por outro lado, ao aluno de graduação que participa da extensão, abre-se a possibilidade de ampliar seus horizontes acadêmicos para a utilização de novas informações e de promover a integração desta aos conhecimentos absorvidos nas diversas disciplinas, atrelando-as à solução dos problemas reais que se apresentam durante a prática, antevendo, inclusive, condições da realidade de sua futura ação profissional, tendo a adequada e indispensável orientação do professor. A experiência prática oportunizada pela extensão, inclusive, pode ser decisiva para garantir maior empregabilidade, pois o mercado prestigia e valoriza profissionais que tenham vivência para além da teoria.

É fato que, para muitos alunos do curso de direito, que conjungam jornada acadêmica, profissional, pessoal e familiar, independentemente do turno em que estudam, é mais difícil a realização de atividades de extensão em virtude da indisponibilidade de quem estuda no turno noturno atrelada à falta de conhecimento técnico-científico-jurídico. Entretanto, a criatividade pedagógica pode (e deve!) subsidiar e oportunizar o contato do discente com a comunidade desde breve.

Conforme observado nas respostas dos sujeitos/participantes, os discentes ainda sentem uma espécie de "rejeição" para com as disciplinas extensionistas. Este tipo de comportamento é esperado, uma vez que a formação básica do discente também foi pautada por um ensino quase que prioritariamente expositivo, assumindo o aluno uma postura passiva diante do seu processo de aprendizagem.

Em atenção a esta realidade (que precisa ser transformada, acompanhando as transformações do processo educacional), surge a necessidade de, desde o início da graduação, oferecer ao acadêmico do curso de Direito múltiplas e diferentes abordagens/metodologias de ensino/propostas pedagógicas, que estejam voltadas para esta prática, em busca de uma formação superior cada vez mais holística e em consonância com as novas exigências do mercado e das diretrizes atuais.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?**. 2017. Disponível em: https://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 363-372, jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Candida Maria. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas/SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto alegre: Sulina, 2006.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Carla Viviane Novais Cabral de; TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro; FREITAS, Rodrigo Randow de. Curricularização da extensão universitária: uma análise bibliométrica. **Brazilian Journal of Production Engineering**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 114–127, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/30835>. Acesso em: 9 dez. 2023.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. da S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047>. Acesso em: 9 dez. 2023.

RIBEIRO, M. R. F.; MENDES, F. F. de F.; SILVA, E. A. Curricularização da extensão em prol de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Conexão**, v. 14, n.3, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514161580004/514161580004.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. Educação jurídica. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. **Revista Cesumar**,

Maringá, jan./jun.2008, v. 13, n. 1, p. 25-35. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/680/529>>. Acesso em: 9 dez. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.015

ESCOLA DO FUTURO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O CURRÍCULO INTEGRALIZADO EM EXPERIÊNCIAS

ANA PAULA FELIPE FERREIRA DA SILVA

Mestra em Ciências da Linguagem na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, anapfelipe4@hotmail.com.

MARIA DA CONCEIÇÃO FERNANDES DE FRANÇA

Professora da Universidade Potiguar- UnP e Mestra em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, naidefernandes@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho relata a experiência desenvolvida no projeto Escola do Futuro. O Projeto é interdisciplinar com o currículo integralizado em Unidades Curriculares - UCs na área de Ciências Humanas, Educação e Psicologia. A Escola do futuro trabalha com crianças em situação de vulnerabilidade do reforço escolar ao acesso aos serviços em saúde mental, corpo e movimento e apoio social. O projeto é articulado a: Brinquedoteca Social e Piquenique Literário, práticas em educação que primam pela ludicidade e aprendizagem significativa. O projeto tem como principal objetivo: Promover a aprendizagem significativa articulada a responsabilidade social em práticas pedagógicas e acessos aos direitos na infância. O projeto é uma Escola Júnior que nasceu a partir da necessidade de práticas a educação. O projeto tem uma vertente social forte por atender filhos e filhas de alunos e alunos que precisam estudar e não conseguem deixar os filhos em casa, além de crianças em situação de vulnerabilidade e filhos e filhas dos funcionários da instituição. Os atendidos pelo projeto são dos territórios de: Mossoró – RN/ Caicó – RN/ Currais Novos – RN/ Pau dos Ferros – RN/ Limoeiro do Norte – CE. O desenvolvimento dar-se por: atividades socioemocionais por estudantes da Psicologia e do Serviço Social. Atividades pedagógicas por estudantes das licenciaturas. Atividade de corpo e movimento por estudantes da Educação Física e Fisioterapia. O processo de Avaliação de aprendizagem dos alunos ocorre conforme objetivos de aprendizagem definidos para o projeto. O projeto é articulado a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e prima pela aprendizagem Significativa, visando

desenvolver no aluno as seguintes competências: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado. Neste trabalho mostraremos alguns resultados desta proposta que prima pela formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Extensão Curricular, Currículo Integrado, Escola Júnior, Aprendizagem Significativa, Responsabilidade Social.

INTRODUÇÃO

A Escola do Futuro é um Projeto interdisciplinar com Unidades Curriculares da área de Ciências Humanas nos trabalhos focados na busca ativa em: Aspectos humanos e socioculturais, Educação básica: avaliação e currículo, Profissão docente e identidade profissional e sistema de proteção social brasileiro. Trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade do reforço escolar. Acesso aos serviços em saúde mental, corpo e movimento e apoio social. O projeto é articulado a: Brinquedoteca Social e Piquenique Literário. As atividades são desenvolvidas por professores e alunos de uma universidade privada no estado do Rio Grande do Norte, a universidade pertence ao grupo ânima de educação. O relato neste artigo é das professoras e autoras do mesmo que conduziram tal experimento dos anos de 2019 a 2023.

O principal objetivo do projeto é promover a aprendizagem significativa articulada à responsabilidade social, através das práticas pedagógicas e do acesso aos direitos na infância. Como objetivos específicos: Desenvolver práticas de alfabetização e letramento; Trabalhar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de acordo com os cinco campos de experiências: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, assim como suas competências e habilidades; Construir práticas de educação socioemocional articuladas com a promoção de direitos humanos; Promover ações articuladas nas diversas Unidades Curriculares, a partir dos temas transversais pautados na diversidade e inclusão.

O projeto é uma Escola Júnior que nasceu a partir da necessidade de práticas voltadas para a educação. Tem uma vertente social de alta complexidade por atender filhas e filhos de estudantes que precisam dar continuidade aos seus estudos e não conseguem deixar as crianças em casa. Atende também crianças em situação de vulnerabilidade de comunidades populares e filhas e filhos de colaboradoras e colaboradores da instituição.

Foram atendidos pelo projeto os territórios de Mossoró, Caicó, Currais Novos e Pau dos Ferros, estes no estado do rio grande do norte e Limoeiro do Norte, no estado do Ceará.

O projeto foi desenvolvido de acordo com a política de extensão da ânima educação atrelado as seguintes temáticas: Direitos Humanos: apoio a organizações

e ações de memória social, defesa, proteção e promoção de direitos humanos; direito agrário e fundiário; assistência jurídica e judiciária individual e coletiva, a instituições e organizações; bioética médica e jurídica; ações educativas e preventivas para garantia de direitos humanos; mediação e comunicação não violenta; Grupos Sociais Vulneráveis: questões de gênero, de etnia, de orientação sexual, de diversidade cultural, de credos religiosos, dentre outros; processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc), de emancipação, de respeito à identidade e inclusão; promoção, defesa e garantia de direitos; análise sobre desigualdades sociais e formas de enfrentamento, desenvolvimento de metodologias de intervenção; empreendedorismo social; segurança alimentar; Educação: processos educacionais, educação e cidadania, educação a distância, educação continuada, educação de jovens e adultos, incentivo à leitura.

Na continuidade deste artigo entenderemos o percurso metodológico do projeto, assim como o embasamento teórico do seu percurso e os resultados a partir das experiências na ótica das professoras e autoras desse texto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é um trabalho de campo com abordagem qualitativa. Neste espaço faremos a descrição das etapas de seu desenvolvimento metodológico.

O projeto foi desenvolvido na busca ativa (atividades de pesquisa e campo contínuas), dentro das Unidades Curriculares mencionadas na introdução deste texto e perpassou pelas seguintes etapas: Seleção de estudantes; Formação dos estudantes selecionados por professores das ucs e coordenação do projeto dentro das temáticas indicadas; Seleção de crianças atendidas pelo projeto; Atendimento e direcionamento de crianças atendidas.

O trabalho no projeto deu-se por acompanhamento de reforço pedagógico para crianças em situação de vulnerabilidade, filhas e filhos de funcionários das instituições e filhas e filhos de estudantes que não conseguem deixar as suas crianças em casa durante o período em que desenvolvem as duas atividades na universidade.

As práticas vão desde o reforço pedagógico, até ao trabalho socioemocional, desenvolvido por professoras, professores e estudantes dos cursos envolvidos.

O trabalho ainda trabalhou o desenvolvimento sequencial de competências e habilidades nos estudantes envolvidos de acordo com o modelo de extensão da ânima educação, que são: Conhecimento; Pensamento científico,

crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado.

Algumas atividades interventivas foram realizadas com os estudantes do projeto: Atividades pedagógicas por estudantes das licenciaturas; Atividades socioemocionais por estudantes da Psicologia e do Serviço Social; Atividade de corpo e movimento por estudantes da Educação Física e Fisioterapia.

O projeto ainda teve como premissa metodológica o planejamento de indicadores de avaliação e de impacto com etapas para alunos e comunidade. Para os alunos: Durante o processo de desenvolvimento do projeto serão realizadas estratégias de avaliação do desempenho dos estudantes, no sentido de verificar o progresso destes quanto a: Aquisição de habilidades e competências no tocante às práticas pedagógicas no trabalho com crianças acerca do desenvolvimento da aprendizagem das mesmas, com base no que preconiza a BNCC; Habilidade na elaboração e aplicação das metodologias ativas; Apropriação dos conhecimentos sobre diversidade e inclusão pautados nos princípios dos direitos humanos; Envolvimento no planejamento e elaboração das ações do projeto. Já para a comunidade: Nível de procura por parte de estudantes e colaboradores para inscrição de suas crianças; Participação nas ações externas aos espaços de realização das atividades de reforço pedagógico.

Na seção que segue traremos um pouco do nosso referencial teórico e desenvolvimento e análise a partir deste processo metodológico nos resultados e discussões.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola do futuro, projeto de extensão desenvolvido de forma interdisciplinar articulado ao currículo integralizado em Unidades Curriculares – UCs em uma universidade privada no estado do Rio Grande do Norte, perpassa por um aparato teórico a partir dos direitos de aprendizagens e campos de experiências, assim como, competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Outro aporte teórico do projeto é o embasamento na teoria das múltiplas inteligências do psicólogo Howard Gardner, na perspectiva do trabalho integral com a pessoa humana. As inteligências manifestam-se em todas as pessoas e o seu desenvolvimento está, relacionado aos estímulos que estão preconizados nos cinco Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL,

2017) para o desenvolvimento da Educação Infantil. O professor e psicólogo norte-americano Howard Gardner desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) e defende que a inteligência não pode ser considerada como estagnada e passível de ser medida quantitativamente. O mesmo salienta que a inteligência não se resume apenas à habilidade de solucionar problemas ou agir conforme testes de quociente intelectual: esta tem diferentes facetas, sendo divididas em: Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Linguística, Inteligência Musical, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal.

Na Escola do Futuro as Inteligências Múltiplas foram trabalhadas articuladas aos campos de experiências e direitos de aprendizagens no trabalho com crianças em idade de educação infantil e com competências e habilidades para crianças em idade de ensino fundamental I.

A partir da BNCC e dos campos de experiências podemos encontrar uma sinergia com a teoria das múltiplas inteligências de Gardner que cabem ser destacadas. No Campo de Experiência O eu, o outro e o nós o trabalho pedagógico na interação com seus pares e com os adultos, as crianças vão descobrindo que existem outros modos de vida. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si e o outro o que está articulado com o desenvolvimento da Inteligência Inter e Intrapessoal, Inteligência Espiritual. Já com o campo Corpo, gesto e movimento o trabalho com a exploração do meio com gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos é crucial para o desenvolvimento da Inteligência Corporal e Inteligência Musical. Já com os traços, sons, cores e formas podemos explorar o conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais, científicas locais ou universais, vivenciando diversas formas de expressão e linguagem o que desenvolve a Inteligência Lógico-matemática. Na Escuta, fala, pensamento e imaginação podemos promover experiências nas quais as crianças possam falar, ouvir, potencializar sua participação cultural, oral e isso trabalha a Inteligência Linguística. Por fim, em Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações promovemos experiências nas quais as crianças podem fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações e tudo isso desenvolve a Inteligência Espacial e a Inteligência Naturalista.

Além deste recorte com os campos de experiências da BNCC articulada as múltiplas inteligências, temos também tal articulação com as competências gerais da base.

O projeto demanda inspiração em projetos como do Instituto Ayrton Senna com sua proposta de 2016. Outra inspiração teórica é Machado (2006) na obra: A vida, o jogo e o projeto. Podemos destacar como grande valia enquanto leitura Coelho (2002) na obra Educação brasileira e(m) tempo integral e por fim: A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia de Valente (2015). Tal aporte teórico foi crucial para o entendimento do trabalho pela pedagogia de projetos, com ludicidade e metodologias ativas, levando as crianças atendidas a práticas ativas em momentos significativos de aprendizagem quem são descritos na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A extensão acadêmica visa estabelecer a comunicação entre a universidade e a sociedade, através da troca de saberes e da oferta de serviços que promovam o desenvolvimento das habilidades profissionais dos estudantes inscritos, sobretudo, o acesso e a inclusão dos diversos sujeitos nas ações que são ofertadas, de modo que os conhecimentos se complementam. Podemos definir, ainda, como uma ação processual e contínua de caráter educativo, social e cultural, no sentido de estender as práticas realizadas pela universidade para além de seus muros, interagindo com as comunidades e fortalecendo as parcerias externas.

A realização do Projeto Escola do Futuro caracterizou-se, ainda, como uma oportunidade aos estudantes, através da vivência com práticas educativas, o exercício do olhar sensível sobre as questões sociais que permeiam os espaços e os processos educacionais.

No tocante às crianças participantes, o projeto apontou para a redução no índice de déficit de aprendizagem, além de desenvolver nestas maior autoconfiança a partir das atividades sobre a saúde e o bem-estar emocional. Outro ponto relevante que podemos destacar refere-se à viabilidade de estudantes, pais e mães das crianças inscritas, com condições de concluírem o seu curso de formação em tempo regular. De um modo geral, destacamos o fortalecimento da parceria com as famílias e outras instituições presentes nas comunidades atendidas.

O trabalho foi desenvolvido através do acompanhamento ao desenvolvimento da aprendizagem com crianças em idade escolar na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, em situação de vulnerabilidade, sendo estas filhas e filhos de funcionários das instituições e filhas e filhos de estudantes que não conseguem

deixá-las em casa durante o período em que desenvolvem as suas atividades na universidade. As práticas compreenderam atividades de reforço pedagógico, com ênfase na leitura e escrita, e exercícios de estímulos socioemocionais, visando trabalhar a dimensão da afetividade e da sociabilidade entre as crianças, a fim de identificar as fragilidades nestes campos, sobretudo, desenvolver as potencialidades encontradas em cada uma.

Todo o trabalho foi realizado pelos estudantes dos cursos envolvidos, com o acompanhamento e a mediação das professoras. Atividades como leitura dirigida, contação de histórias, teatro de fantoches, pintura e desenho livre, expressão corporal, musicalização, jogos pedagógicos – destaque para o jogo das emoções criado pelos estudantes do curso de Psicologia -, entre outras, foram planejadas e executadas tendo como didática a ludicidade e a oferta de um espaço criativo, dinâmico e acolhedor.

Estiveram envolvidos diretamente 52 estudantes dos cursos de graduação de Pedagogia e de Psicologia, 30 crianças nas atividades semanais realizadas na brinquedoteca social, com faixa etária entre quatro e oito anos de idade. A distribuição e a organização dos horários para cada criança foram estabelecidas de acordo com o número de inscrições das crianças e dos estudantes, visando garantir o atendimento e a frequência de todas. Também foi priorizada a dinâmica em que as crianças fossem acompanhadas pelos mesmos estudantes, como forma de mais assertividade com o processo individual de cada uma. E nas ações mensais do piquenique literário, aproximadamente 150 crianças de idades diversas participaram ativamente. Um destaque para as atividades realizadas durante o piquenique literário é que, por ocorrer mensalmente, este foi planejado sistematicamente com o foco nas datas das campanhas sociais, como por exemplo, abril azul: conscientização sobre o autismo, maio laranja: contra o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, e assim por diante, em que os estudantes trabalharam a temática com as crianças e discutiram com as famílias e as comunidades em geral.

Neste sentido, é correto afirmar que os objetivos traçados foram alcançados, pois todas as atividades previstas foram realizadas, atingindo um número significativo nas diversas ações. A relevância do projeto pautou-se no engajamento dos estudantes inscritos, na dinâmica das metodologias executadas, no interesse das famílias em buscarem inserir as suas crianças e nos resultados apontados nos relatórios sistemáticos de acompanhamento destas.

Como resultados de toda a ação do projeto de extensão Escola do Futuro, identificamos avanço no desempenho das crianças no domínio da leitura e da escrita, ao realizarem as atividades orientadas, lendo com desenvoltura e com maior domínio na escrita. No tocante aos aspectos socioemocionais e afetivos, verificamos, também, mais sociabilidade entre elas, maior autonomia para a execução das atividades e mais participação coletiva. Estes resultados são confirmados através dos depoimentos dos pais e das mães que relatam haver melhor desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos na escola regular e na relação familiar dentro de casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola do Futuro, um protótipo de Escola Júnior com o viés inovador de articulação com o currículo integrado em uma realidade de educação superior com oferta de serviços à comunidade em extensão é em um primeiro olhar um projeto encantador e enquanto vivência uma experiência desafiadora e singular.

Faz-se importante destacar aqui alguns pontos significativos neste momento de fechamento deste texto. Destacamos por fim, a Alfabetização e letramento das crianças envolvidas, o desenvolvimento de competências e habilidades articuladas a BNCC pelos estudantes envolvidos, um grande diferencial para estudantes das licenciaturas. O Desenvolvimento socioemocional das crianças envolvidas, ainda, o acolhimento para as filhas e filhos de estudantes, pais e mães da instituição, assim como, acolhimento de pais e mães funcionários e funcionárias da instituição enquanto trabalham e seus filhos se desenvolvem, sem falar da oportunidade para crianças em situações de vulnerabilidade por meio do reforço pedagógico.

Por fim, destacamos os impactos sociais alcançados: Redução no índice de déficit de aprendizagem entre as crianças atendidas; Estudantes, pais e mães das crianças inscritas, com condições de concluir o seu curso de formação em tempo regular; Quebra de barreiras comportamentais entre todas as pessoas envolvidas, para a efetivação da inclusão dos diversos sujeitos e suas especificidades e o fortalecimento da parceria com as famílias e outras instituições presentes nas comunidades atendidas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a cada estudante que fez dessa experiência uma construção significativa para as docentes, autoras deste artigo e coordenadoras do projeto.

REFERÊNCIAS

A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

DE SOUZA ALBINO, Letícia Moreira; BARROS, Sarah Gonçalves. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. Educação e Cultura em Debate, v. 7, n. 1, p. 148-168, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Modelo Pedagógico: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem. Diretrizes para a política de educação integral - Solução educacional para o ensino médio. São Paulo, 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Manual de Aplicação do Instrumento de Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Socioemocional. Diálogos Socioemocional. São Paulo, 2016.

MACHADO, N. J. A vida, o jogo e o projeto. In: MACHADO, N.; MACEDO, L.; ARANTES, V. Jogo e Projeto: pontos e contrapontos. Summus: São Paulo, 2006.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. e MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.016

FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO CURRÍCULO INTEGRADO EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CARLA DO COUTO SOARES MACIEL

Bióloga, Doutora em Microbiologia, Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará -UFC, Professora e Assessora Pedagógica da Universidade de Fortaleza- UNIFOR, Pesquisadora do CNPq [maciel.carla@gmail.com](mailto:carla@gmail.com);

NATALIA MORAIS DE ANDRADE

Bióloga, Doutora em Ciências Médicas, Professora e Assessora Pedagógica da Universidade de Fortaleza- UNIFOR, nataliaandrade@unifor.br

HERMÍNIO BORGES NETO

Matemático, Doutor em Matemática, Pós-doutor em Educação Matemática, Professor titular da Universidade Federal do Ceará-UFC, Pesquisador do CNPq e Coordenador do laboratório Multimeios herminio@multimeios.ufc.br

RESUMO

O currículo integrado em cursos superiores em saúde, requer movimentos frequentes de alinhamento de propostas e desenvolvimento de novas estratégias que assegurem seus pilares. O presente estudo objetiva relatar a experiência de fortalecimento da educação interprofissional, nos módulos integrados comuns aos primeiros semestres de nove cursos de saúde em uma instituição de ensino superior em Fortaleza, Ceará. Foram realizadas três ações principais: Alinhamento das competências e objetivos de aprendizagem; Construção colaborativa de elementos que fomentem o interprofissionalismo e a identidade profissional e, por fim o Fortalecimento da educação interprofissional nas discussões de casos-problemas utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O alinhamento entre as competências e objetivos de aprendizagens essenciais foi realizado de forma colaborativa e permitiu identificar e adequar os elementos relevantes comuns a todos os cursos de saúde. Os casos-problemas atuais fomentaram a manutenção da identidade profissional e do interprofissionalismo no currículo integrado em saúde. A relação entre os objetivos de aprendizagem e a futura atuação profissional

foram fortalecidos dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que possibilitou ainda identificar como estes contribuem para a consolidação de competências e habilidades futuras. O fomento às discussões por parte dos tutores em cada caso-problema e o acompanhamento realizado por assessores pedagógicos, foram essenciais à aplicação da proposta, a qual estabelece ligação entre os temas estudados, competências e habilidades profissionais e interprofissionais. Estas ações revelaram a potência dos espaços interprofissionais em contexto intracurricular e refletem na aprendizagem em equipe, competências colaborativas e interdisciplinaridade dentro de um currículo integrado em saúde.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Colaborativa, Educação Superior, Ensino Interprofissional.

INTRODUÇÃO

O emprego de abordagens pedagógicas inovadoras tem sido imperativo diante da necessidade de despertar o interesse dos estudantes e formar profissionais aptos a atender às exigências de um mundo em permanente processo de transformação. Neste contexto, destacam-se a integração de disciplinas, o uso de metodologias ativas facilitadoras e a Educação Interprofissional- EIP (SILVA e Colaboradores, 2015).

A EIP apresenta-se atualmente como principal estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, prática essencial para a integralidade no cuidado, comprometendo-se com o desenvolvimento de três competências: competências comuns a todas as profissões, competências específicas para cada área profissional e competências colaborativas, isto é, o respeito às especificidades de cada profissão (BATISTA, 2012).

Existe, no Brasil, uma grande dificuldade de implementação da EIP que deve-se, segundo Nuto e colaboradores (2017), à resistências institucionais, de professores e estudantes, entraves curriculares e, até, ao corporativismo das profissões, o que ressalta a importância deste estudo ao compartilhar as experiências de fortalecimento das ações interprofissionais.

De acordo com Barbosa e colaboradores (2021), há muita discussão acerca do melhor momento curricular para efetivar a EIP em instituições de ensino e de assistência à saúde. Os autores relatam que estudantes no primeiro ano de graduação já expressam estereótipos consolidados em relação a outros grupos profissionais, o que suporta a ideia de que iniciativas de EIP, no início da graduação, podem contribuir para a desconstrução do estereótipo preconcebido. A partir dessa discussão há sugestões quanto ao início precoce e a continuidade da EIP, ao longo do programa educacional.

Nuto e colaboradores em pesquisa realizada em 2017 avaliaram a disponibilidade dos estudantes para aprendizagem interprofissional no Centro de Ciências da Saúde em uma universidade particular brasileira, por meio da comparação entre informações de concluintes no projeto pedagógico tradicional e no currículo integrado. A pesquisa concluiu que os estudantes ingressantes apresentaram alta disponibilidade para a educação interprofissional. O início da vida acadêmica é propício para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e colaboração, identidade profissional e atenção centrada no paciente. Estas habilidades são

fortalecidas nos currículos sem apresentar resistência por parte do estudante e é importante que continuem a serem desenvolvidas até o final do curso.

Partindo-se da necessidade de atualização das ações interprofissionais iniciadas com o currículo integrado e por competências estruturadas em 2012, o presente estudo objetiva relatar a experiência de fortalecimento da educação interprofissional (EIP) nos primeiros semestres do currículo integrado de nove cursos de saúde, no período de 2019 a 2021.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

A Universidade de Fortaleza realizou, em 2012, uma reforma curricular em nove cursos do Centro de Ciências em saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional). Com a reforma, foi implantado o currículo integrado estruturado em competências comuns, tanto à formação geral quanto específica de profissionais de saúde e, este é um dos pilares que fortalece a educação interprofissional (PORTO e colaboradores 2017).

O currículo foi estruturado em três eixos: Bases e Ações Técnico-Científicas - na Saúde (BATCS); Ser Humano e suas Relações e Cenários de Práticas. Os dois primeiros foram considerados comuns quando adotados por pelo menos três cursos do CCS, enquanto que o último eixo segue as especificidades da área do curso de acordo com as DCN de cada formação (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2017). De acordo com Batista e colaboradores (2018), esta organização curricular é promissora no que se refere às práticas interdisciplinares, interprofissionais e ao trabalho colaborativo, além de possibilitarem uma visão mais integrada dos saberes.

As disciplinas do eixo BATCS foram redesenhadas para superar a métrica disciplinar, sendo chamadas de módulos: Dinâmica Celular, Sistemas Reguladores, Ambiente e Hereditariedade e Sistemas de Defesa. Estes módulos integram conteúdos das antigas disciplinas de Anatomia, Embriologia, Histologia, Fisiologia, Bioquímica, Biologia Molecular, Microbiologia, Imunologia, Parasitologia, Patologia e Farmacologia.

Com o desenho de oferta mista para o Núcleo Comum, estudantes de diferentes cursos participam da mesma turma ou grupo de aprendizagem, com discussões teóricas e práticas sobre os conhecimentos cognitivos, procedimentais e atitudinais das ciências básicas e sua importância para o saber profissional.

Os tutores do Núcleo Comum, eixo BATCS fomentam a discussão, escuta, troca e construção colaborativa de saberes interprofissionais durante as estratégias de Aprendizagem Baseada em Problemas. Percebeu-se, entretanto, que estas ações incipientes não foram suficientes para estimular o envolvimento dos acadêmicos e reflexões sobre a EIP, sendo esta uma das maiores fragilidades verificadas no eixo BACT

Este cenário implicou em uma nova proposta integradora com articulação entre individualidade do curso e a EIP, e que fosse construída de forma colaborativa entre os professores e gestores pedagógicos. Esta proposta foi coordenada pela Assessoria Pedagógica do Centro de Ciências da Saúde e teve como princípios básicos, a preservação da técnica da Aprendizagem por Problemas por meio de Ciclos de Discussão, descritos previamente por Silva e Colaboradores (2015) e a manutenção da identidade de cada curso, com aplicações práticas das diferentes atuações profissionais.

A seguir serão descritos, em três etapas, os processos percorridos para o fortalecimento da EIP, assegurando a identidade profissional nos cursos de saúde. Em cada etapa serão apresentados os caminhos percorridos, desafios, vantagens e o produto final obtido.

PRIMEIRA ETAPA: ALINHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O primeiro movimento realizado para o fortalecimento das ações da Educação interprofissional foi o levantamento dos objetivos gerais de aprendizagem dos quatro módulos do núcleo comum BACTS. A equipe que integrou a primeira parte do projeto foi composta pela Assessoria Pedagógica, Coordenadores de Cursos e dos Módulos, membros do NDE e professores de áreas correlatas, sejam do eixo básico, Ser Humano e suas Relações ou dos Cenários de Prática.

Inicialmente foram levantados os objetivos gerais, específicos e os casos-problemas utilizados em cada módulo. As equipes de cada curso tiveram em média duas semanas para análise do material no que se refere ao pareamento dos objetivos de aprendizagem, às competências do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ao perfil do egresso. Utilizaram perguntas norteadoras para guiar as discussões como: Quais as competências essenciais que o estudante precisará desenvolver durante a sua formação? Qual o perfil do egresso? Quais objetivos de aprendizagem

fomentam o desenvolvimento das competências e o perfil do nosso egresso? Quais objetivos de aprendizagem não estão adequados ou se encaixam nas propostas pedagógicas do curso?

O compartilhamento das informações foi seguido do pareamento por parte da equipe de professores do eixo BACTS. O produto final deste momento foi o desenvolvimento de novos projetos de ensino com ajustes nas unidades, ementas, adequação dos objetivos gerais e específicos (presentes no plano de ensino detalhado) e atualização bibliográfica, seguido de validação nos setores envolvidos: Coordenação do Curso, Assessoria Pedagógica, Direção do Centro de Ciências da Saúde e Vice Reitoria de Ensino.

Um dos maiores desafios na construção desta proposta foi assegurar a manutenção dos objetivos de aprendizagem essenciais e identificar e adequar os elementos relevantes comuns a todos os cursos. Jurdi e colaboradores (2018) relataram que, partir do comum para chegar ao específico é uma opção metodológica, a fim de garantir que os princípios do projeto pedagógico sejam mantidos e reafirmados; e de romper com a dicotomia sobre conteúdos básicos e específicos presentes em projetos pedagógicos tradicionais.

Essa articulação entre os eixos comuns e o específico permitiu fazer uma nova leitura dos módulos em relação aos conteúdos, carga horária e ao diálogo entre eixos e módulos, citam Jurdi e colaboradores (2018). Eles ainda ressaltam que, apesar da complexidade do processo, desta maneira é possível compreender sua potência ao fortalecer os princípios do projeto pedagógico, afirmando a importância de privilegiar os eixos comuns, na revisão de uma matriz curricular (JURDI e colaboradores, 2018).

SEGUNDA ETAPA: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE ELEMENTOS QUE FOMENTEM O INTERPROFISSIONALISMO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL.

O segundo momento deste processo foi a verificação das seguintes hipóteses que fundamentaram essa proposta:

- Os casos-problemas fomentam a manutenção da identidade profissional e do interprofissionalismo;

- É possível estabelecer relação entre os objetivos de aprendizagem e a futura atuação profissional;
- Os objetivos de aprendizagem servirão para consolidação de competências e habilidades futuras;
- Cada curso oferece experiência curricular complementar dentro das temáticas abordadas.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas entre fevereiro e junho de 2019. Este modelo permitiu realizar questionamentos básicos apoiados nas hipóteses que fundamentam este estudo com a liberdade de retirar, ajustar ou formular novas questões. De acordo com Duarte (2014), entrevistas permitem identificar como os sujeitos percebem a temática exposta, informação mais difícil de obter com outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram conduzidas pela equipe de professores do Núcleo Comum BATCS (cuja formação é de 90% doutores com experiência em ciências básicas da saúde) e pelos coordenadores de módulo, orientados pela assessoria pedagógica. Estes profissionais reuniram-se junto aos coordenadores de curso, membros do NDE e professores indicados pelas coordenações que ministram módulos do eixo profissional.

Foram considerados quatro pontos importantes para o fortalecimento do interprofissionalismo e que nortearam a entrevista semiestruturada:

1. Como os casos-problemas podem assegurar a identificação profissional dos estudantes e ainda manter o foco no interprofissionalismo?
2. Qual a relação entre os objetivos de aprendizagem e a futura atuação profissional destes acadêmicos?
3. Em que momento do curso estes conteúdos serão novamente resgatados servindo para consolidação de competências e habilidades?
4. O que o curso oferece, no que tange às temáticas abordadas, como experiência curricular complementar (Grupos de estudo/pesquisa, ligas, atividades complementares, ações sociais, extensões, entre outras).

As respostas obtidas durante a entrevista foram registradas e catalogadas pelos coordenadores dos módulos e assessoria pedagógica que ficaram responsáveis por consolidar as informações obtidas para cada curso. Os maiores

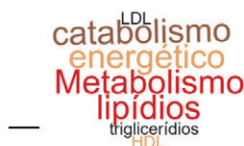
desafios nesta etapa foram articular o grande volume de informações e equilibrar necessidades de diferentes cursos, haja vista a necessidade de fortalecimento do interprofissionalismo e, ao mesmo tempo, o resgate da identidade profissional. A figura do coordenador de módulo orientado pela Assessoria Pedagógica foi essencial para a condução das atividades. Segundo Libâneo (2004) a função do coordenador pedagógico implica em planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade. Na figura 01 é possível verificar o consolidado obtido para um dos objetivos de aprendizagens do módulo de Dinâmica Celular.

Acredita-se que este processo permitiu ir além do desenvolvimento de um produto de construção colaborativa atualizado e que se baseia no resgate da identidade profissional de cada curso associado ao fortalecimento da Educação Interprofissional. Com as discussões provenientes das entrevistas, constatou-se a potência dos espaços interprofissionais dentro do currículo e que refletem na aprendizagem em equipe, competências colaborativas e interdisciplinaridade.

Batista e colaboradores (2018) relataram em seu estudo sobre educação interprofissional na formação de saúde, que o planejamento do currículo que considera a EIP como prioritária permite que os egressos desenvolvam competências essenciais para as profissões de saúde com resolução de problemas, tomada de decisões, liderança, confiança e respeito, comunicação com pacientes e outros profissionais, compreensão da natureza dos problemas e entendimento dos casos clínicos.

Figura 01. Instrumento de consolidação das informações de resgate da identidade profissional e fortalecimento do interprofissionalismo, obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas para o módulo Dinâmica Celular.

CASO	OBJETIVO GERAL DE APRENDIZAGEM	CURSO	IDENTIDADE PROFISSIONAL E INTERPROFISSIONALISMO
Caso 3 - Metabolizando os ganhos	Relacionar as necessidades metabólicas do organismo humano (carboidratos, proteínas e lipídios) com as principais doenças associadas ao excesso das moléculas relacionadas.	EDUCAÇÃO FÍSICA	Desenvolvimento de programas de exercícios físicos para grupos especiais (indivíduos com obesidade), proporcionando diminuição da porcentagem de gordura e a diminuição de risco para desenvolvimento de doenças cardiovasculares, e de educação e saúde, sobre a importância do estilo de vida ativo.
		ENFERMAGEM	Ações de educação em saúde sobre riscos cardiovasculares
		FARMÁCIA	Orientação da importância da alimentação para elevar os níveis de colesterol. Orientação da importância das proteínas para o metabolismo do colesterol. Abordagem farmacológica do tratamento.
		FISIOTERAPIA	Reeducação postural global; pilates; treino respiratório.]
		FONOAUDIOLOGIA	Orientações quanto ao modo adequado da mastigação dos alimentos, principalmente na obesidade.
		MEDICINA	Calcular o risco cardiovascular: Caso, após 6 meses de mudança nos hábitos de vida não haja mudança nas taxas de colesterol e triglicérides, prescrever os medicamentos adequados



Este instrumento de consolidação das informações forneceu elementos para que a equipe pudesse ajustar os casos-problemas e para que estes contemplassem os objetivos de aprendizagem, a visualização da identidade profissional e o fortalecimento do interprofissionalismo.

TERCEIRA ETAPA: FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NAS DISCUSSÕES DE PROBLEMAS UTILIZANDO O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Diante do produto de discussão obtido na etapa anterior, iniciou-se o desenvolvimento colaborativo do ambiente virtual interprofissional. Atualmente este ambiente está inserido na plataforma moodle de aprendizagem à distância, baseada em software livre e vinculada à Universidade. Os alunos matriculados nos módulos do núcleo comum têm acesso no AVA a um elemento “livro” onde foram inseridas informações da atuação profissional distribuídas em uma página para cada curso. Nestas páginas foram disponibilizadas sessões com informações obtidas na etapa dois deste projeto e que consolidam as hipóteses propostas inicialmente. Foram utilizados textos, vídeos, podcasts, artigos, capítulos de livros e sugestões de grupos de estudo, pesquisa, extensão dentro da universidade, além de perfis relevantes nas redes sociais. Batista e colaboradores (2018) reforçam que o percurso das atividades interprofissionais envolvem ensino, pesquisa e extensão.

Na figura 02 é possível verificar algumas páginas do livro de interprofissionalismo no AVA do módulo de Sistemas Reguladores com informações utilizadas para fomentar a discussão sobre o tema “transporte de membrana” para os acadêmicos do primeiro semestre dos cursos de saúde. Foram disponibilizadas informações sobre todos os cursos de modo a trazer identidade profissional e fomentar a discussão interprofissional dentro de um módulo comum a mais de um curso de saúde.

Figura 02. Aspecto de parte do Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, para um dos temas abordados no módulo Sistemas Reguladores, cursado por alunos de diferentes cursos de saúde. O

mesmo padrão foi utilizado para os demais cursos: Enfermagem, Estética e Cosmética, Farmácia, Fonoaudiologia e Nutrição.

Haja equilíbrio!

Neste Bloco estudamos alguns dos processos básicos da fisiologia, envolvendo o transporte através de membranas biológicas.



Odontologia

Os transportes de membrana são fundamentais para vários processos fisiológicos. Em relação a odontologia, uma das aplicações dos transportes pode ser observada na produção e liberação da saliva. A saliva é formada por água e eletrólitos como sódio e outros, que passam a fazer parte da saliva após diferentes transportes.

Depois de formada, a secreção da saliva, depende do movimento da água entre as membranas celulares que é facilitado por canais específicos para o movimento da água chamados de aquaporinas.

Veja no vídeo abaixo:



Para saber mais sobre Grupo de Atendimento a Pacientes com necessidades Especiais (GAPPE) do Curso de Odontologia da Unifor, entre no insta @projetoapape.



Fisioterapia

Os transportes de membrana são fundamentais para várias reações fisiológicas e para absorção de medicamentos por algumas vias de administração de fármacos. Em relação a fisioterapia, uma das aplicações dos transportes pode ser observada na prática da fonoforese. Tal técnica consiste em facilitar absorção cutânea de substâncias com o auxílio do ultrassom.

O processo permite que medicamentos possam atravessar a membrana celular por meio dos transportes de membrana. A aplicação dessa técnica pode ser utilizada pelo fisioterapeuta na estética e em outras áreas, como a traumatologia.

Veja o vídeo abaixo:



Educação Física

Os mecanismos de transporte estão presentes a todo momento, sendo de fundamental importância para os processos fisiológicos do corpo.

Dentre os transportes, um dos mais importante é a osmose, que está bastante ativa durante a atividade física.

No exercício físico temos uma intensa movimentação de líquidos no nosso corpo, o que faz necessário uma hidratação adequada.

Leia um pouco mais abaixo:

❓ Hidratação inadequada durante exercícios pode causar "insolação por água"

❓ Por que é importante beber água durante o treino?

A quantidade ideal de água para cada fase da vida

A ingestão de água por dia vai variar de acordo com a faixa etária. A quantidade de água que deve ser ingerida por um idoso é bem maior que um adulto jovem.

Leia mais no link:

❓ A quantidade ideal de água para cada fase da vida

A centralização das informações no AVA tem muitas vantagens como a facilidade em edição de conteúdo, acesso rápido ao material, monitoramento de acessos por parte dos tutores e acompanhamento do ambiente pela Assessoria Pedagógica, Coordenação de Curso e Direção de Centro. O maior desafio refere-se às limitações usuais em acesso a ambientes virtuais (dificuldades de conexão ou lentidão na plataforma) mas que não atrapalham diretamente o desenvolvimento da proposta, já que os alunos poderiam acessar, em qualquer momento, de forma assíncrona durante todo o semestre.

Para que houvesse relação entre os objetivos de aprendizagem e a futura atuação profissional, os tutores, em alguns casos problemas, fomentaram a discussão com perguntas norteadoras. No módulo de ambiente e hereditariedade, por exemplo, o primeiro caso trata do processo fisiológico da lesão e morte celular e reparo tecidual. Durante a chuva de idéias do ciclo de discussão de problema, tutores fazem perguntas do tipo: "Qual a importância de compreender o processo de inflamação para a sua futura profissão?"; "O profissional de **enfermagem** lida no dia a dia com lesões teciduais?"; "Se o estado nutricional do paciente pode interferir no reparo tecidual, como um profissional da **nutrição** pode ajudar?"; "Vocês já ouviram falar em neuromodulação e como um **fonoaudiólogo** pode ajudar na reabilitação de pacientes com lesões teciduais?" "Como este caso pode ser trabalhado de forma multiprofissional?"

Depois da chuva de idéias os alunos são incentivados a pesquisar sobre o tema com a criação de um objetivo de aprendizagem extra, como por exemplo: “Correlacionar os objetivos estudados com a sua futura profissão”. Sugere-se a busca por sites de órgãos regulamentadores da profissão, vídeos ou entrevista a profissionais, mas com liberdade para escolher a referência. Na semana seguinte todos os objetivos de aprendizagem foram consolidados, inclusive o de fomento à discussão interprofissional. Os alunos de diferentes cursos compartilharam seus achados e suas referências e o tutor consolidou a reflexão interprofissional. Em alguns casos uma questão extra foi inserida na prova (com pontuação de até 1,0 pt) para que os alunos respondessem de maneira crítica-reflexiva a aplicação da EIP ou de sua futura profissão.

Para explicitar o quanto os objetivos de aprendizagem servirão para consolidação de competências e habilidades futuras, ao final de cada página no Ambiente virtual, foram disponibilizados parágrafos que correlacionam os conteúdos do módulo do eixo BATCS com módulos do ciclo profissional do aluno. De acordo com o exemplo a seguir apresentado para os alunos do curso de fonoaudiologia:

“O que você aprendeu nesta etapa no módulo Ambiente e Hereditariedade, será revisitado em módulos como Módulo integrador em Saúde Fonoaudiológica, no 4º semestre; Clínica Fonoaudiológica, no 6º semestre e nos estágios em Fonoaudiologia Clínica, Hospitalar e interprofissional em saúde coletiva. Os conhecimentos básicos aqui aprendidos serão revisitados e aprofundados durante seu curso”.

Por fim, para incentivar uma experiência complementar dentro das temáticas abordadas para cada curso, no AVA foram inseridas informações sobre grupos de estudo, ligas, linhas de pesquisa e ações dentro da universidade que corroboram com os objetivos de aprendizagem estudados. Por exemplo, para alunos do BACTS que cursam o módulo Sistemas de defesa, tem-se o objetivo geral do caso 3: **Correlacionar a morfofisiologia do sistema respiratório e suas alterações às reações de hipersensibilidade tipo I.** Como estratégia para fomentar tanto a identidade quanto a visão interprofissional, sugeriu-se aos estudantes de fisioterapia, por exemplo, que conheçam um grupo de estudos voltado para reabilitação cardiopulmonar, coordenado por um professor do curso, conforme visualiza-se na figura 03.

Figura 03. Experiência complementar ao aprendizado no grupo de estudos sobre reabilitação cardiopulmonar no curso de Fisioterapia dentro da temática do caso 03 no módulo de Sistemas de

Defesa. O mesmo padrão foi utilizado para os demais cursos: Educação Física, Enfermagem, Estética e Cosmética, Farmácia, Fonoaudiologia, Nutrição e Odontologia.



Caso 3 - Parecia uma gaita de fole...

Você conhece o GRUPERCAP?

É um grupo de estudo sobre Reabilitação Cardiopulmonar coordenado pelo professor do curso de fisioterapia Guilherme Pinheiro e que estuda assistência ao paciente crítico na UTI, pacientes com SARA, IRA e síndrome pós terapia Intensiva.

Alves e colaboradores (2020), acompanharam o engajamento ao AVA de um dos módulos comuns do Centro de Ciências da Saúde da UNIFOR, antes e depois da transposição didática, durante o período de ensino remoto emergencial pós COVID 19. Eles verificaram que houve predileção pelas atividades síncronas, acredita-se que pelo sentimento de pertença, motivação e estabelecimento de vínculo. O acesso às atividades assíncronas inclusive ao bloco de informações interprofissionais, ocorreu de maneira mais reduzida, como um ambiente de suporte pedagógico e, houve maior engajamento nas atividades que envolveram metodologias ativas. Este padrão de comportamento vai ao encontro do que expõem vários autores (FIDALGO, 2013 e FERREIRA, 2016) e reforça a importância de se resgatar a identidade interprofissional no momento síncrono e presencial com discussões em tempo real e com utilização de estratégias variadas de metodologias ativas.

QUARTA ETAPA: A JORNADA INTERPROFISSIONAL

Como forma de consolidar as ações de educação interprofissional, para um dos módulos: Ambiente e Hereditariedade, foi desenvolvida a Jornada Interprofissional que contou com a participação de professores da instituição, profissionais egressos de diferentes áreas de saúde e monitores do módulos. Os alunos matriculados assistem à mesas redondas com os profissionais das áreas de saúde que discutem sobre Dor e Lesões do tipo queimadura (temáticas abordadas no módulo), e relatam sua experiência e o impacto de sua formação nos casos trabalhados. Os

profissionais também destacam a importância da atuação de uma equipe multiprofissional e compartilham as potencialidades e os desafios enfrentados.

Com base nas avaliações do módulo aplicadas junto aos alunos participantes, verificou-se que cerca de 89% dos estudantes concordam que a presença de um colega de outro curso na sua turma contribui positivamente para sua formação e 97% afirmaram que a jornada interprofissional permitiu a consolidação do aprendizado.

QUINTA ETAPA: O CENÁRIO PÓS PANDEMIA

De acordo com a UNESCO (2020), cerca de 70% dos estudantes de todo o mundo tiveram suas aulas presenciais suspensas em escolas e universidades desde março de 2020. No Brasil, a recomendação foi de suspensão das aulas e avaliações presenciais e continuidade por meios digitais no chamado ensino remoto emergencial (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020; RODRIGUES, 2020).

Estudantes, professores e gestores pedagógicos precisaram se adaptar e ajustar o currículo a um ainda desconhecido modelo mediado por ferramentas tecnológicas já empregadas na Educação a Distância (EaD), entretanto sem as mesmas concepções teóricas, metodológicas e especificidades preconizadas na EaD (RODRIGUES, 2020). Desde 2007, Luzzi relata que os limites entre a educação presencial e a educação a distância têm se desvanecido gradualmente.

Contar com o AVA não só como um espaço de transposição didática, mas como a extensão da sala de aula foi essencial para fortalecimento das atividades interprofissionais e consolidação das temáticas desenvolvidas durante o período de ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19. Atualmente no cenário pós pandemia, o material continua a ser inserido e atualizado no AVA tendo-se como perspectivas futuras a incorporação de atividades desenvolvidas por monitores. Estas atividades podem ser desenvolvidas de forma colaborativa para que estes tenham mais elementos para o desenvolvimento das competências que fomentam a educação interprofissional e possam ser promotores do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de fortalecimento da educação interprofissional no currículo integrado em saúde foi profunda e, acredita-se que será duradoura. O alinhamento das competências e objetivos de aprendizagens aos contextos e necessidades dos

alunos de diferentes formações em saúde permitem a manutenção da identidade profissional e fortalecem o interprofissionalismo no currículo integrado em saúde. Com a construção coletiva do Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi possível estabelecer relação entre os objetivos de aprendizagem e a futura atuação profissional e ainda identificar como estes contribuem para a consolidação de competências e habilidades futuras. O fomento às discussões por parte dos tutores em cada caso-problema e o acompanhamento pela Assessoria Pedagógica do Centro de Ciências da Saúde foram essenciais para a aplicação da proposta, que estabelece ligação entre os temas estudados, competências e habilidades profissionais e interprofissionais. Estas ações revelaram a potência dos espaços interprofissionais dentro do currículo e refletem na aprendizagem em equipe, competências colaborativas e interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

Albuquerque T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. Revista de Ciências da Educação. 2008; (7):19-28.

Alves, J.N.M, Nunes, N.S.T., Nobre, S.S. Andrade, N.M., Santana, G.S.M., Maciel, C.C.S. 2020. Análise comparativa entre o acesso ao Ambiente Virtual e aulas síncronas durante o isolamento social na pandemia COVID-19. Disponível em <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=10677610>

BARBOSA, Guilherme Rodrigues; SAMPAIO, Ricardo Aurélio Carvalho; APPENZELLER, Simone. Disponibilidade para educação interprofissional em cursos orientados por métodos ativos de ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, 2021.

Batista NA. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. Cad FNEPAS. 2012; 2:25-8.

BRAID, L.M.C; MACHADO, M.F.A.S; ARANHA, A.C.M. Construção coletiva de uma inovação curricular: Os caminhos e trilhas de um grupo aprendente. Fortaleza: Ed. UECE, 2017.

Castanho ME. Professores de ensino superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface comun saúde educ* 2002; 6(10):51-62.

Duarte, r. Entrevistas em pesquisas qualitativas. 2014. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt> acesso em 14/09/2021.

Ferreira, Adriana Aparecida. Educação à distância e o serviço social. Análise positiva que fomenta a crítica construtiva, [s. l.], fev. 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/7.pdf>.

Fidalgo, F. A educação à distância, mais focada em pesquisa e colaboração. *Educação a Distância: Meios, Atores e Processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

Freire P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

Henz AO, Garcia ML, Costa SL, Maximino VS. Trabalho entreprofissional: acerca do comum e a cerca do específico. In: Capozzolo AA, Casetto SJ, Henz AO. *Clínica comum: itinerários de uma formação em saúde*. São Paulo: Hucitec; 2013.

Interface 22 (65) Apr-Jun 2018 Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0824>

Jurdi, A. P.S., Nicolau, S.M., Figueiredo, L.R.U, Rossit, R.A.S., Maximino, V.S., Borba, P.L.O., 2018. Revisitar processos: revisão da matriz curricular do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo

Libaneo, J.C., 2004. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, 5a edição. Goiania, ed. Alternativa.

NUTO, S. A. S. ; LIMA JUNIOR, F. C. M. ; CAMARA, A. M. C. S. ; GONCALVES, C. B. C. . Avaliação da Disponibilidade para Aprendizagem Interprofissional de Estudantes

de Ciências da Saúde. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA (IMPRESSO) ,
v. 41, p. 50-57, 2017.

PORTO, C.M.V.; ALMEIDA, A.C.A.; ALMEIDA, L.P.C.M.; OLIVEIRA, R.F.S. EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO MÓDULO PROJETOS INTEGRADOS EM SAÚDE NA MODALIDADE EAD. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/416.pdf> acesso em 24/08/2021.

Sonia Leite da Silva, Silvia Fernandes Ribeiro da Silva, Gilmará Silva de Melo Santana, Sharmênia de Araújo Soares Nuto, Maria de Fátima Antero Sousa Machado, Rita de Cassia Moura Diniz, Henrique Luis do Carmo Sá. Estratégia Educacional Baseada em Problemas para Grandes Grupos: Relato de Experiência. Revista Brasileira de Educação Médica 39 (4) : 607-613; 2015.

VIEIRA, L.L., SILVA, B.M.A, LOBO, M.D.P., ELOY, Y.R.G., SOARES, A.K.S., PESSOA, T.M.R.P. 2019. EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL NO MÓDULO DE SISTEMA DE DEFESA: ABORDAGEM DA ENFERMAGEM. Disponível em <https://uol.unifor.br/oul/conteudosite/?cdConteudo=9687973> Acesso 14/09/2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.017

IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: EVIDÊNCIAS A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEB DE 2017 A 2021

FRANCISCA ELIANE TEIXEIRA DA COSTA FERREIRA

Mestranda em Educação pela Universidad Interamericana; Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e das Faculdades Integradas de Educação (UniFIC), elyteixeira946@gmail.com;

JACKELINE SOUSA SILVA

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackeliness23@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objeto os impactos causados pela pandemia na aprendizagem de Língua Portuguesa, nas turmas de 5º e 9º ano das escolas da sede urbana do município de Acopiara-CE, justificando-se pelas discussões vivenciadas no âmbito escolar a respeito dos prejuízos que esse período trouxe para os alunos, visto que nos anos de 2020-2021 a Rede Municipal manteve o ensino por meio remoto. Nessa perspectiva, traz como objetivo geral: investigar os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem de alunos em etapa final do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa; e específicos: contextualizar o ensino ofertado aos alunos a partir do surgimento da pandemia da Covid-19; analisar evidências desses impactos a partir dos resultados de avaliações do SAEB, em Língua Portuguesa, desde os dois anos que antecederam a pandemia até o ano de 2021, por ocasião da última aplicação do teste; discutir estratégias de recomposição de aprendizagens com base nesses resultados. O estudo se caracteriza como quali-quantitativo, já que busca quantificar os índices de aprendizagem dos discentes, analisando-os sob o aspecto qualitativo. Como procedimentos técnicos, foram utilizados: pesquisa bibliográfica, fundamentada em Luckesi (2018), Silva (2018; 2022), Silva e Lavor (2020), entre outros; e pesquisa documental, na qual fez-se uma análise comparativa dos Boletins do SAEB das três últimas edições. Em conclusão, aponta-se

que o ensino remoto, apesar de ter sido o meio que manteve o vínculo entre alunos e escola, trouxe impactos negativos sobre a aprendizagens dos alunos, especialmente para aqueles a quem não foram oferecidos meios alternativos de estudo, diante da impossibilidade de conexão à internet, resultando na urgência de se planejar um trabalho interventivo, visando à recomposição dessas aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação, Língua Portuguesa, SAEB, Pandemia, Recomposição de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A escola sempre teve entre suas maiores preocupações a formação de leitores competentes, isto é, que compreendam o que leem, que sejam capazes de fazer inferências, de estabelecer relações entre textos, que compreendam que diversos sentidos podem ser atribuídos a um texto, entre outras habilidades exigidas dentro e fora da escola. Essas habilidades são exigidas tanto pela sociedade quanto pelas instituições responsáveis pela aplicação de avaliações externas, entre as quais, ressaltamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por ser um teste de aplicação e divulgação em âmbito nacional.

Em virtude disso, o trabalho voltado à preparação de alunos para as avaliações de larga escala tem estado no centro da rotina da escola. O SAEB é aplicado com frequência bianual, mas há avaliações, em nível estadual, que seguem uma Matriz de Referência semelhante. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular, isto é, o conjunto de descritores que indica o que será avaliado em cada disciplina e ano, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Para compreendermos melhor os dados focados nesta pesquisa, consideramos pertinente destacar que essa avaliação, promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contempla os alunos das escolas públicas do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, de forma censitária, e estudantes do 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral. No caso das escolas públicas, a prova não ocorre para todos os alunos nem para todas as escolas, somente para as turmas de 3º ano do Ensino Médio, também por amostragem.

Com relação aos componentes curriculares avaliados, o teste abarca as disciplinas de Língua Portuguesa – com foco em leitura – e Matemática – com foco na resolução de problemas. Os resultados do SAEB, somados às informações prestadas no Censo Escolar compõem, atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir dessa contextualização, acreditamos que dá para compreender o motivo de as escolas terem tanta atenção às turmas avaliadas, uma vez que além de expressar indicadores de proficiência dos alunos da escola, os resultados da prova também estão vinculados à destinação de recursos para os municípios, a considerar a taxa alcançada no IDEB.

Diante dessa preocupação, retoma-se ao período vivenciado, em âmbito mundial nos anos de 2020 e 2021 - de forma acentuada, em que ocorreu a pandemia da Covid-19, que obrigou a sociedade a aderir ao isolamento social, o que implicou na adoção do ensino remoto, como único meio de manter o vínculo entre alunos e escola. Por ser remoto, a maior parte das famílias precisava dispor de acesso à internet para que os alunos tivessem acesso às aulas e às atividades, o que não foi possível para todos.

No caso da impossibilidade, as escolas apelaram para meios diversos para que as atividades chegassem até os alunos. No entanto, em pesquisa realizada por Silva e Lavor

(2020, p. 9), no mesmo município contemplado por este estudo, os dados com relação à participação dos alunos nas atividades escolares, durante o ensino remoto, foram os seguintes:

A maioria das escolas apontou que o percentual de alunos que não participou das atividades foi de 1 a 25%; quanto ao percentual que recebeu atividades impressas, a maior parte das escolas também aponta ter sido de 1 a 25% de alunos; e, com relação ao uso das tecnologias, sobressaiu-se o percentual de 51 a 75% dos alunos

Se nem todos os alunos conseguiram acesso às aulas, e alguns conseguiram acesso somente às atividades, resta-nos uma preocupação, a considerar que o SAEB foi aplicado no ano de 2021, mesmo estando a sociedade ainda em situação pandêmica, que impactos esse contexto trouxe para os alunos do Ensino Fundamental nas etapas finais - 5º e 9º anos - que são as turmas avaliadas pelo teste?

Em face desse questionamento, realizamos este estudo em que analisamos os resultados das três últimas edições do SAEB - 2017, 2019 e 2021 - com o objetivo de: investigar os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem de alunos em etapa final do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa. Ressaltamos que o interesse pela área de linguagem se justifica em função de ser nossa área de formação acadêmica, além da necessidade de delimitação, considerando a natureza do estudo.

Ademais, trazemos como objetivos específicos: contextualizar o ensino ofertado aos alunos a partir do surgimento da pandemia da Covid-19; analisar evidências desses impactos a partir dos resultados de avaliações do SAEB, em Língua Portuguesa, desde os dois anos que antecederam a pandemia até o ano de 2021,

por ocasião da última aplicação do teste; discutir estratégias de recomposição de aprendizagens com base nesses resultados.

Com essa finalidade, traçamos um percurso metodológico exposto na seção seguinte.

METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se, segundo a teoria de Prodanov e Freitas (2013, p. 51), como pesquisa de natureza básica, caracterizado por gerar conhecimentos novos, sem aplicação prática, mas úteis para o avanço da ciência.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória que, com base nos estudos de Cervo, Bervian e Silva (2006), estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação de hipóteses.

Como procedimentos técnicos, foram utilizados: pesquisa bibliográfica, fundamentada em Luckesi (2018), Silva (2018; 2022), Silva e Lavor (2020), entre outros; e pesquisa documental, na qual fez-se uma análise comparativa dos Boletins do SAEB das três últimas edições.

A pesquisa bibliográfica, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54) é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos”. A busca foi direcionada pelas palavras-chave: avaliação, Língua Portuguesa, SAEB, pandemia, recomposição de aprendizagens. No caso da pesquisa documental, ao passo que a pesquisa bibliográfica se fundamenta “nas contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 55).

Quanto à abordagem, o estudo se caracteriza como quali-quantitativo, já que busca quantificar os índices de aprendizagem dos discentes, analisando-os sob o aspecto qualitativo. Segundo Knechtel (2014, p. 106), a abordagem de 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”.

Essa análise será feita sobre os resultados do SAEB, das últimas três aplicações - 2017, 2019 e 2021, debruçando-nos sobre o Boletim de resultados das escolas

da sede urbana do município de Acopiara-CE, da disciplina de Língua Portuguesa, das turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

LÓCUS DA PESQUISA

O município de Acopiara pertence ao estado do Ceará, e dista 365 km de sua capital, Fortaleza, abrangendo uma população de 44.962 pessoas, conforme aponta o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Na Rede Pública Municipal de Ensino, conta com 41 escolas, sendo 2 exclusivamente de Educação Infantil, 1 Centro de Educação de Jovens e Adultos e 38 de Ensino Fundamental na modalidade regular. Entre essas últimas, 8 instituições se localizam na sede urbana do município, sendo que 4 atende somente aos anos iniciais, 3 somente aos anos finais e 1 atende às duas etapas. Essas são as escolas que constituirão nosso lócus de pesquisa, de modo a atender os objetivos almejados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados do estudo, iniciando com a contextualização do ensino ofertado aos alunos a partir do surgimento da pandemia da Covid-19, seguindo com uma breve explanação sobre o SAEB, com foco na análise das evidências dos impactos da pandemia nos resultados da avaliação, em Língua Portuguesa e, finalizando com uma abordagem sobre as estratégias de recomposição de aprendizagens adotadas pelo município, diante desses resultados.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO NO PERÍODO PANDÊMICO

Consideramos importante iniciar esta seção situando os leitores deste texto sobre o período oficial da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020, e essa situação se estendeu, no Brasil, até o dia 22 de abril de 2022, quando o Ministério da Saúde decretou o fim da Emergência em Saúde Pública.

Vale ressaltar que o governo federal brasileiro já havia decretado desde o dia 4 de fevereiro de 2020, oficialmente, situação de emergência sanitária e enviado ao Congresso projeto de lei com medidas contra a epidemia do novo coronavírus.

Entretanto, somente após o decreto da OMS, os estados aderiram às recomendações e emitiram, também, seus decretos pelo isolamento social e outras medidas, como uso de máscara, de álcool em gel etc.

O Governo do Estado do Ceará publicou o Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, que, ao mesmo tempo em que suspendia atividades presenciais, liberava instituições de ensino para promoverem atividades na forma remota, porém, sem deixar claro por quais meios deveria acontecer essa forma remota de ensino.

Dez dias depois, o Conselho Estadual de Educação do Ceará publicou um documento contendo diretrizes para o período de suspensão das atividades presenciais, amparando-se no § 4º, do artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (CEARÁ, 2020, p. 3).

Esse documento orientava as escolas a elaborarem um Plano de Atividades Domiciliares que, entre outras diretrizes, deveria determinar que os professores elaborassem atividades referentes a suas respectivas disciplinas, as quais os alunos deveriam entregar “por meio digital durante o período de suspensão das atividades presenciais. No entanto, caso as/os estudantes não possam realizar a entrega por meio digital, esta deverá ser feita de forma física, na retomada das aulas presenciais” (*idem*).

Foi determinado, ainda, que a realização de estudos domiciliares poderia ser apoiada por meio da utilização de suportes tecnológicos para a interação professor-aluno sem, contudo, indicar quais suportes seriam estes.

Quase que paralelo a este documento, o Conselho organizou todas as orientações na Resolução nº 481, de 27 de março de 2020, que citou a Educação Infantil, preconizando que por ser esta a “primeira etapa da Educação Básica, deverão ser respeitadas as especificidades, possibilidades e necessidades das crianças em seus processos de desenvolvimento [...]” (CEARÁ, 2020, p. 4).

Quanto ao acesso dos alunos às atividades, essa Resolução determinava que os gestores das redes públicas ou das unidades escolares privadas deveriam:

preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que

viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa. (CEARÁ, 2020, p. 3).

Nesse ponto, entraram em conflito as necessidades que o período demandava e as condições a que as famílias estavam submetidas, visto que muitos pais e mães de família perderam seus vínculos trabalhistas, por conta do isolamento social, que implicou no fechamento não só das escolas, mas também do comércio. Toda essa situação agravou as dificuldades que refletiram nos alunos em forma de falta de acesso à internet, falta de equipamento eletrônico, ou ainda, toda a família se dividindo entre um único aparelho.

Por outro lado, professores e gestores perdidos, tendo que gravar videoaulas, fazer videochamadas, mexer com aplicativos para os quais não estavam preparados e, em meio a tudo isso, ainda fazer acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Mas que aprendizagem, se ela não chegou para todos? Pelo menos é o que mostra a pesquisa de Silva e Lavor (2020), de abrangência local, mencionada na introdução deste trabalho, além de várias outras pesquisas de abrangência nacional.

A mesma situação perdurou pelo restante do ano de 2020 e por todo o ano de 2021, quando chegou o período de aplicação do SAEB, ao qual deveriam comparecer todos os alunos matriculados nas turmas também já mencionadas na introdução. Considerando o contexto vivido, o que podemos esperar dos resultados dessa aplicação?

A resposta para essa indagação será apresentada e discutida na seção seguinte, a partir de informações extraídas dos Boletins de desempenho das escolas, divulgados pelo INEP.

IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE OS RESULTADOS DO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA

Para iniciar esse tópico, vemos como necessário apresentar mais informações a respeito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob o cunho teórico de Horta Neto (2007), levando em conta que as avaliações externas, ou avaliações de larga escala não são novidade no Brasil. Até mesmo o SAEB já passou por vários formatos, desde sua implantação.

As primeiras avaliações, com o objetivo de constituir indicadores sobre a Educação brasileira, datam de 1937, com a criação do Instituto Nacional de

Pedagogia - INP, que tinha por objetivo realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. No ano seguinte, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos desse órgão sofrem alteração e ele recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP.

A partir de então, as avaliações externas passam por uma série de modificações em seu formato, bem como na constituição do público avaliado até a implementação do SAEB, em 2005 que, em princípio, contemplava duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, de caráter amostral e atende ao critério de, no mínimo, 10 alunos por turma da Rede Pública e Privada de Ensino; e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conhecida como Prova Brasil, de caráter inicialmente amostral e, a partir de 2007, implantado em caráter censitário, atendendo a um critério mínimo de 20 alunos por turma, da rede pública de ensino e permite gerar resultados por escola.

Em 2013, mais uma avaliação passou a compor o SAEB: a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, avaliando de forma censitária todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril, o Ministério da Educação estabelece algumas alterações no formato do SAEB, que reduzem o número mínimo de alunos, passando a ser avaliadas os mesmos anos escolares de antes, que tenham a partir de 10 alunos matriculados e estendendo-se para o 3º ano do Ensino Médio, de forma obrigatória para as escolas públicas, e facultativa, por meio de adesão e pagamento de taxa, para as escolas privadas.

Em 2018, o Ministério da Educação anuncia as alterações que passam a vigorar na edição de 2019: fim das siglas que identificavam as três avaliações que antes compunham o sistema, passando a ser apenas SAEB, com distinção apenas pelas etapas da Educação Básica; e exclusão de avaliação aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo a avaliação da alfabetização feita no 2º ano, por amostragem.

Quantos às matrizes de referência, são mantidas tanto para o 5º e 9º ano quanto para a 3ª série do Ensino Médio. No entanto, estas ainda devem passar por adequação para se alinharem ao que preceitua a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada conforme a Resolução 02/2017, do Conselho Nacional de Educação. Ressaltamos, ainda, que a aplicação do ano de 2023, cujos resultados somente serão conhecidos no ano seguinte, ainda não seguiu uma matriz nova.

No tocante à elaboração de itens, a avaliação conta com 169 itens para cada um dos anos e disciplinas avaliadas. Para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, é utilizado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (*Balanced Incomplete Block* - BIB). Esse modelo permite que o conjunto dos itens seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, o que faz com que se tenha, ao todo, 13 blocos. Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes.

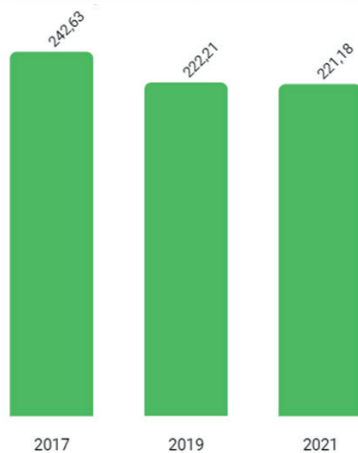
Todos os cadernos são compostos por questões de múltipla escolha, que exigem do aluno competências e habilidades que irão mensurar seu nível de proficiência leitora numa escala de 1 a 8, sendo esses níveis progressivos e cumulativos, expostos do menor para o maior. Essa escala, construída e divulgada pelo INEP, representa a média da turma e indica que, quando um percentual de alunos for posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles, provavelmente, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

A seguir, vamos conhecer como esses resultados são divulgados no Boletim de desempenho, por escola, ao mesmo tempo que faremos a análise sobre o avanço ou regressão da proficiência ao longo das três edições analisadas. Os resultados serão expostos por meio de gráficos, esclarecendo que estes são recortes fidedignos do site do INEP, a fim de garantir a veracidade das informações e a coerência dos resultados desta pesquisa.

Para facilitar a análise, dividimos os gráficos em 2 blocos, por oferta dos anos avaliados no SAEB: Bloco I - escolas que ofertam 5º ano; e Bloco II - escolas que ofertam 9º ano. Após a exposição dos gráficos do bloco, faremos os comentários pertinentes.

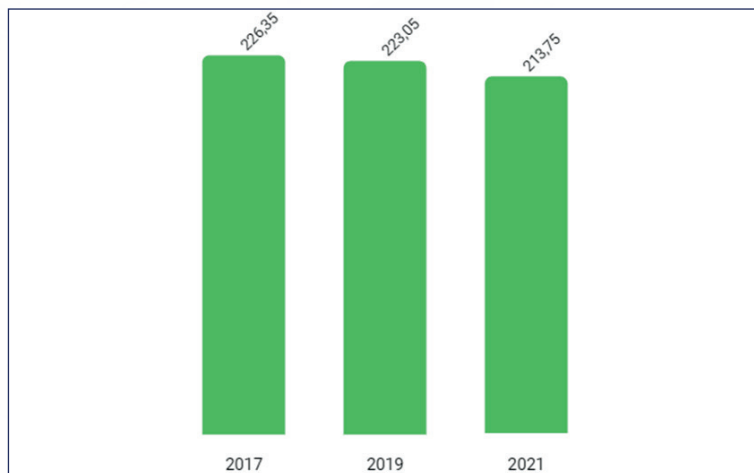
BLOCO I

Gráfico 1: 5º ano - ELODIA TAVARES DE SOUZA EEF



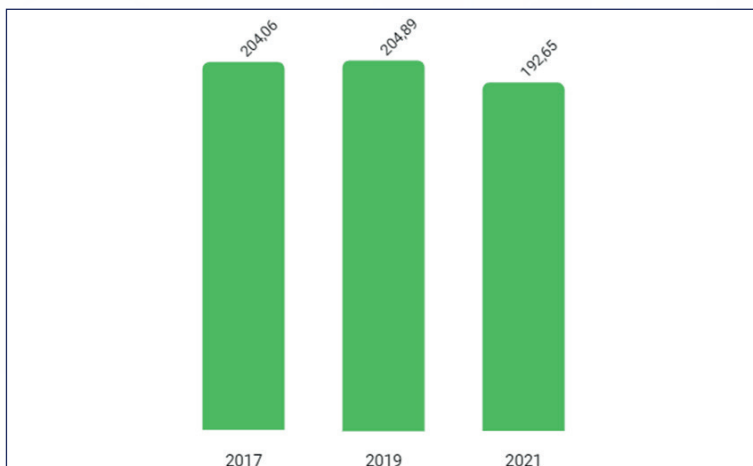
Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 2: 5º ano - Língua Portuguesa - HUGO DE GOUVEA SOARES EEF DR



Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 3: 5º ano - Língua Portuguesa - MANOEL QUARESMA DOS ANJOS EEF



Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 4: 5º ano - Língua Portuguesa - SERAFIM DE SOUSA LIMA EEF



Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 5: 5º ano - Língua Portuguesa - FRANCISCO UCHÔA DE ALBUQUERQUE EEF

Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>

A partir da análise dos gráficos, constatamos que todas as escolas do bloco I tiveram queda em seus resultados no último ano, que corresponde a 2021, quando ainda estávamos em situação de emergência em saúde pública, causada pela Covid-19.

Observamos, ainda, que a escola que teve menor queda na proficiência de leitura foi a Escola Elodia Tavares de Souza, e a que teve maior queda foi a Escola Professor Francisco Uchôa de Albuquerque. Vale constar que esta última trata-se de escola com um número de alunos consideravelmente maior, o que tende a resultar em maior número de problemas como situação financeira das famílias, ausência de acompanhamento familiar, entre outros motivos, que não cabem ser analisados neste estudo, mas que podem ser pontos de partida para um estudo posterior.

Não podemos deixar de mencionar, também, que a Escola Serafim de Sousa Lima já vinha apresentando uma queda nos resultados de 2017 para 2019, e permaneceu em queda em 2021, ao passo que a Escola Francisco Uchôa de Albuquerque tinha apresentado um crescimento de 2017 para 2019, mas que decaiu no ano da pandemia, o que nos faz atribuir a redução de proficiência aos fatores trazidos por esse período.

Gráfico 6: 9º ano - Língua Portuguesa - FRANCISCO UCHÔA DE ALBUQUERQUE EEF

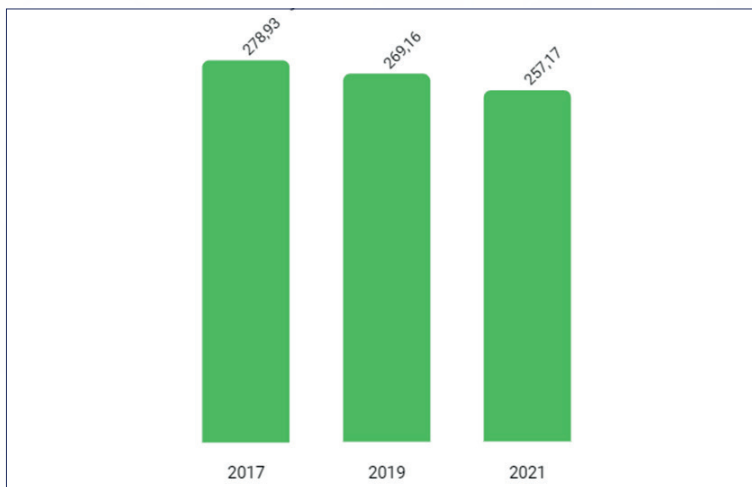


Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 7: 9º ano - JOAO ANTONIO EEF PE



Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 8: 9º ano - JOÃO MOREIRA BARROS EEF


Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Gráfico 9: 9º ano - JOSE ADONIAS GURGEL DE ALBUQUERQUE EEF DR


Fonte: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>.

Com relação às escolas do bloco II, que correspondem às que ofertam o 9º ano, a situação não seguiu a mesma linha mostrada na análise do bloco anterior. Uma das escolas, Escola Dr. José Adonias Gurgel de Albuquerque, conseguiu o feito de subir 5 pontos na escala de proficiência em leitura, enquanto as demais caíram, numa oscilação entre 7 e 16 pontos.

Destacamos, na análise desse resultado, que os alunos de 9º ano, devido à faixa etária mais avançada, já devem dispor de mais autonomia no que diz respeito ao uso dos equipamentos eletrônicos para acesso às aulas e, também, na realização de atividades.

Contudo, ainda há que se considerar que, de forma geral, não houve avanço de aprendizagem nesse nível, o que acende um alerta para que gestores, professores, formadores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, coloquem em pauta a necessidade de intervenção voltada à recomposição da aprendizagem de seus discentes, sobre o que se trata na seção seguinte.

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS: A NECESSIDADE DE (RE) AVALIAR PARA INTERVIR

Diante dos resultados expostos na seção anterior, é preciso discutir sobre estratégias de intervenção. Afinal, o que os setores responsáveis têm feito com vistas à recomposição de aprendizagens?

A recomposição de aprendizagens, segundo o *site* Nova Escola - que também tem se ocupado de estratégias interventivas com essa finalidade - surge como uma resposta aos impactos causados pela pandemia da Covid-19. Ela é composta por uma série de ações e atividades que, juntas, tem como objetivo impulsionar o processo de ensino e aprendizagem considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem.

Para a execução dessas ações, é imprescindível que a avaliação seja uma constante no espaço escolar, com a finalidade de orientar as ações pedagógicas. Vemos, como necessário, nesse contexto, retomar brevemente os conceitos de avaliação, para que fique claro de qual avaliação estamos tratando.

Iniciamos por Romão (2011), que trata o ato de avaliar numa perspectiva dialógica, apresentando duas concepções de avaliação: interna e externa. A primeira refere-se à avaliação interna, realizada pela escola, à qual se atribui a função *diagnóstica*, que ocorre como “um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem” (ROMÃO, 2011, p. 65). O autor ainda apresenta uma crítica a essa função da avaliação, apontando que há um excesso de preocupação com o processo e uma desqualificação dos resultados, alegando que a escola permite a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas.

A segunda concepção de avaliação, na visão de Romão (2011, p. 66), realizada por avaliadores externos, destaca os aspectos quantificáveis e considera a importância da periodicidade, especialmente nas etapas finais dos níveis de ensino. Essa concepção tem função **prognóstica**, por ocorrer ao final do processo de ensino, e se propõe a mensurar conhecimentos e habilidades, previstos nos objetivos estabelecidos para o nível de ensino avaliado, conferindo-lhe, uma função classificatória.

Esse tipo de avaliação ocorre nas escolas com abrangência e periodicidade relativa à entidade promotora do teste, que define sua natureza e características. Trata-se do que é feito pelo SAEB, sobre o qual discorreremos neste trabalho.

Sob a ótica de Luckesi (2018), a avaliação diagnóstica transcende o momento que antecede a aprendizagem, conforme preconiza Haydt (2008), e passa a ocorrer durante todo o processo, com foco num padrão de qualidade de aprendizagem, a ser perseguido pelos discentes sob o acompanhamento do professor, a partir de sucessivas tomadas de decisões pedagógicas. Essas decisões, nessa concepção, levam em consideração as particularidades dos alunos, o que implica em lançar um olhar individual sobre os avanços e as dificuldades de cada um.

Essa postura avaliativa conduz ao que se pode chamar de avaliação diagnóstico-formativa, uma vez que acontece por meio de um percurso que permite ao professor diagnosticar e intervir, planejando e executando ações contínuas no processo de ensino e aprendizagem, o que é necessário ocorrer na recomposição de aprendizagens, sobre a qual estamos discutindo. E afinal, o que tem sido planejado para que a recomposição de aprendizagens aconteça?

Uma das ações interventivas realizadas pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) foi a elaboração da Matriz dos Saberes, com a função de nortear a elaboração de itens da avaliação diagnóstica em leitura, além de subsidiar a avaliação formativa. Nesse sentido, tem, ainda, a função de orientar o planejamento de intervenções que proporcionem a recomposição das aprendizagens discentes, prejudicadas pelo contexto de pandemia da Covid-19, aferindo e mensurando resultados como forma de aprimorar, regular e orientar aprendizagens significativas.

Paralelamente, foi implementada a estruturação dos cadernos de atividades **Fortalecendo Aprendizagens** – elaborado por uma equipe da SEDUC, que compõe um programa intitulado de Cientista Chefe, e traz orientações ao professor para que, no decorrer do trabalho com as atividades, sejam executados vários percursos curriculares, conforme a percepção do desempenho dos alunos em cada aula e

durante a resolução dos exercícios. Pressupõe, ainda, que seja feita uma análise dos motivos dos eventuais erros apresentados pelos estudantes e uma identificação dos pontos em que se percebem avanços e necessidade de reforços (CEARÁ, 2022).

Essas orientações conduzem o professor a avaliar continuamente os alunos, tanto com o propósito de diagnosticar avanços e dificuldades quanto de guiá-lo sobre o que e em que pontos atuar durante o percurso de aprendizagem do aluno, por isso é considerada uma avaliação diagnóstico-formativa, com fins voltados à formação de leitores proficientes.

Nessa perspectiva, apontamos como relevante o pensamento de Silva (2018, p. 109):

válido, também, destacarmos a necessidade da abrangência da responsabilidade com a leitura na escola por parte de todos os professores, e não apenas pelos de Língua Portuguesa, [...] se todos podem contribuir, assim como todos seriam beneficiados com o aprimoramento da competência leitora dos discentes, é mais do que coerente que esta seja uma tarefa compartilhada por todos.

Portanto, a recomposição de aprendizagens também precisa assumir um caráter interdisciplinar, visto que esta é uma tarefa que precisa ser feita por todos os profissionais envolvidos na aprendizagem dos alunos, sejam diretores, coordenadores e/ou professores de todas as disciplinas do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo o que vivemos e presenciamos em nossas residências e no espaço escolar, já tínhamos constatado que a pandemia de COVID-19 alterou drasticamente o cenário educacional global, impondo desafios sem precedentes. Os impactos no aprendizado da leitura entre estudantes emergem como uma problemática central, merecendo análises aprofundadas e ações estratégicas para mitigar suas sequelas.

Primeiramente, é importante compreender que a leitura é a base para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. Ela é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo. Diante do contexto pandêmico, a interrupção das aulas presenciais e a transição abrupta para o ensino remoto comprometeram o desenvolvimento dessa habilidade, principalmente entre alunos

de famílias com menos recursos, que muitas vezes não possuem acesso adequado à internet ou dispositivos, e que contam com menor suporte familiar para o estudo em casa.

Ficou evidente na pesquisa que, quanto mais novos os estudantes, maiores os impactos da pandemia na aprendizagem. Tal cenário pode resultar em defasagem na fluência leitora, dificuldades de compreensão e na capacidade de interpretar textos diversos. Para os que estão no início do processo de alfabetização, as consequências podem ser ainda mais graves, estabelecendo uma lacuna educacional difícil de ser superada.

Neste contexto, para a recomposição das aprendizagens, é preciso intervenção por parte de todos os atores do processo educacional, requerendo ações como: avaliação diagnóstica, para identificar os níveis de proficiência em leitura dos alunos e elaborar planos de intervenção que atendam às necessidades individuais; intervenções pedagógicas focadas, com reforço escolar, especialmente para os estudantes que apresentaram maior retrocesso no desenvolvimento da leitura; formação continuada dos professores, com investimento para que possam enfrentar os desafios impostos pelo novo cenário, utilizando técnicas e ferramentas que favoreçam o estímulo à leitura e a recuperação do aprendizado perdido; aporte de recursos tecnológicos, de modo a promover a inclusão digital, a qual fez tanta falta no período de pandemia; estruturação de material, a exemplo dos cadernos *Redescobrimo Todo Dia*, como forma de suporte pedagógico; e fomento à parceria das famílias, incentivando-as a criar uma rotina de leitura em casa e a participar ativamente do processo de aprendizagem dos filhos.

Por fim, aponta-se que o ensino remoto, apesar de ter sido o meio que manteve o vínculo entre alunos e escola, trouxe impactos negativos sobre as aprendizagens dos alunos, especialmente para aqueles a quem não foram oferecidos meios alternativos de estudo, diante da impossibilidade de conexão à internet, resultando na urgência de se planejar um trabalho interventivo, visando à recomposição dessas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INEP. SAEB. **Resultados SAEB**. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 18 out. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Caderno de Atividades Fortalecendo Aprendizagens**. 6º e 7º anos. Vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2022.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N° 481**, de 27 de março de 2020. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-481_2020_-COVID19-28_03.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Decreto N° 33510**, de 16 de março de 2020. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390721>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall Brasil, 2006.

HAYDT, Regina Celia. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** n°42/5, 2007. Disponível em: <http://rieoei.org/deloselectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2006.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

NOVA ESCOLA. **Recomposição de Aprendizagem 2023**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tudo-sobre/recomposicao-de-aprendizagem/#:~:text=A%20recomposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagens%20surge,em%20diferentes%20n%C3%ADveis%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 24 out. 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Jackeline Sousa. **A resignificação da prática docente em leitura e escrita sob a perspectiva da Prova Brasil**. Cajazeiras: UFCG, 2018.

SILVA, Jackeline Sousa; LAVOR, Francisco Ivo G. **Ensino remoto**: desafios e alternativas para a continuidade do ensino em tempos de pandemia (in)dependente das tecnologias digitais. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68536>>. Acesso em: 10 set. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.018

LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO E AS ESTRATÉGIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ADILMA GOMES DA SILVA MACHADO

Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa/PB, Brasil - adilmalibrasp@email.com;

INAYARA ÉLIDA AQUINO DE MELO

Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - MPLE/UFPB - inayara.elida@academico.ufpb.br;

FABÍOLA JERÔNIMO DUARTE DE LIRA

Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - MPLE/UFPB - fabiolla-mf@hotmail.com;

ANTÔNIO EDINALDO DE OLIVEIRA

Mestrando em Linguística e ensino da Universidade Federal da Paraíba - UEPB - edinaldo.oliveirajn@gmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa, temos o interesse em analisar a proposta de trabalho com os gêneros discursivos no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental aprovada pelo PNLD 2022, a partir dos gêneros discursivos presentes na obra, observarmos quais são as estratégias de escrita voltadas para esses estudantes, futuros alunos do Ensino Médio. O estudante do 9º ano precisa desenvolver suas habilidades e competências de leitura, interpretação, escrita e o mais importante, saber utilizar essas habilidades e competências nas mais variadas situações do dia a dia. Um dos nossos objetivos é analisar um livro didático destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a intenção de analisar, refletir e discutir acerca dos diferentes gêneros discursivos encontrados na obra e quais são as estratégias de ensino presente. O livro didático é uma ferramenta importante para os docentes em suas práticas pedagógicas, como também um facilitador para o ensino e aprendizado dos estudantes. Dessa maneira, analisamos e refletimos as

propostas de um livro didático 9º ano do Ensino Fundamental, como são as abordagens dos gêneros discursivos nessa fase de ensino e quais são as propostas e estratégias de ensino voltadas para a prática de produção textual. Para isso, nos apoiamos nas contribuições da BNCC (2018), Bakhtin (2003), Fiorin (2006), dentre outros autores.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Livro didático. Escrita. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita está atrelado a uma série de outras habilidades a serem desenvolvidas, principalmente, durante a vida acadêmica dos estudantes, essas habilidades são essenciais para que o sujeito possa conquistar sua autonomia e participar ativamente das atividades dos diversos grupos sociais da sua vida diária. Segundo Bakhtin (2003):

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...], (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Os docentes são importantes nesse processo de ensino, pois são mediadores nas práticas pedagógicas no ambiente da sala de aula, pois de acordo com a fala do autor Bakhtin (2003), em que ele aponta a importância do gênero discursivo no dia a dia do sujeito, assim percebe-se a relevância de desenvolver atividades a partir do gênero discursivo com os estudantes no ambiente escolar.

O livro didático é uma das ferramentas pedagógicas, que proporciona ao docente realizar práticas pedagógicas em sala de aula a partir de propostas direcionadas para o estudante daquela fase. De acordo com Morgado (2004):

Neste contexto, os manuais escolares assumem relevância, principalmente na configuração dos métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que se relacionam de muito perto com as práticas pedagógicas e intervêm no modo como os docentes lecionam e no modelo de conhecimento que difundem, estabelecendo vínculos sociais que determinam o processo de ensino. Além de estruturarem os conteúdos lecionados, são ainda ferramentas curriculares que interferem significativamente na organização dos modernos sistemas educativos, como disseminadores de uma "cultura científica" e de uma "identidade nacional", (MORGADO, 2004, p. 18).

O livro didático está presente nas atividades escolares desde as propostas curriculares, orientações das instituições de ensino para os docentes, planejamentos dos docentes, conteúdos a serem ministrados, prática desenvolvidas em sala de aula, abordagem direcionada aos estudantes, perspectivas e retorno dos discentes. Por isso, antes de se adotar uma coleção didática, ela passa por uma análise de profissionais da educação, pois esse é um material que está presente nos planejamentos dos docentes e durante todo o processo de formação intelectual dos estudantes.

O interesse pela produção deste trabalho com foco no desenvolvimento da escrita dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II a partir do livro didático de língua portuguesa, com a proposta de analisar o gênero discursivo, se dá pelo fato da presença desse gênero no cotidiano social.

Dessa forma, abordaremos neste trabalho de pesquisa as contribuições e o papel dos gêneros discursivos presentes no livro didático, como também às estratégias de escrita na educação básica, assim, iremos analisar o livro didático do 9º ano e as proposta de utilização dos gêneros discursivos, como material que pode contribuir com o ensino e aprendizado dos estudantes, quanto à leitura, compreensão, interpretação, escrita e desenvolvimentos das suas habilidades linguísticas.

Para isso, utilizamos um livro didático do 9º ano de CEREJA, W. R; VIANNA. C. D. Português linguagens. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. O qual iremos selecionar um gênero textual e a proposta de exercícios a partir desse gênero presente no livro didático acima.

Existe uma variedade de gêneros discursivos, como também uma vasta classificação em que o sujeito pode fazer uso desses gêneros coerente ao momento comunicativo, como define Bakhtin:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Dessa forma, a proposta desta pesquisa é analisar, refletir e contribuir com estudos acerca dos gêneros discursivos presentes no livro didático e como é trabalhado em sala de aula com esse rico material, assim podendo despertar nos estudantes o uso dos gêneros discursivos consciente.

LÍNGUA PORTUGUESA: ESTRATÉGIAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É importante lembrar que a educação básica brasileira tem documentos que orientam, norteiam o ensino no país, desde a Constituição Federal de 1988 até a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Aqui neste trabalho de pesquisa não iremos nos estender acerca do que aponta esses documentos de forma geral, o nosso interesse é analisar o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos, assim iremos ver a proximidade desses documentos com o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao ensino da escrita na educação básica. Pois, consideramos o ensino de escrita relevante para a autonomia do sujeito, essa habilidade faz parte de sua construção intelectual, interação social, em que o sujeito pode participar das atividades do seu dia a dia.

A Constituição Federal de 1988 é um importante documento para a educação, pois é base para a produção de outras leis, diretrizes, entre outros para o desenvolvimento do ensino no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, traz: “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, p. 112).

Existem diversos estudos sobre a Constituição Federal 1988 e sua contribuição para a garantia da educação no país. Assegurar esse direito é necessário a participação efetiva de toda a sociedade, pois a escola é um espaço relevante para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, dessa maneira faz-se necessário que essas instituições de ensino possa refletir não apenas sobre o direito ao acesso do sujeito, como também na sua permanência no local, ofertando um ensino de qualidade a partir de propostas de ensino que contemple os sujeitos ali presentes.

Até chegar a BNCC (2017), temos outros documentos importantes que fazem parte da educação brasileira, a necessidade de produção desses documentos, faz-se pelo fato de desenvolver o ensino no país e assim assegurar o aprendizado em todas as etapas de escolarização dos estudantes.

A BNCC (2017), contribui para a formação do currículo do ensino de Língua Portuguesa, o qual parte da ideia de utilização de gêneros auxilia no desenvolvimento

das habilidades e competências dos estudantes. No quadro abaixo podemos observar as competências que preconiza a BNCC (2017):

Quadro 1: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação aos conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2017, pág. 85)

Na BNCC (2017), é apresentada as competências como proposta de ensino a serem trabalhadas em sala de aula com os estudantes, a qual propõe um ensino levando em consideração a interação entre os sujeitos, a interação social. Nesse

sentido, podemos considerar a relevância em um ensino com base nos gêneros discursivos, eles estão presentes nas práticas de comunicação do sujeito, de acordo com Fiorin (2006):

(...) a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados, (FIORIN, 2006, p.18-59).

Os gêneros discursivos fazem parte das interações sociais, as propostas de atividades em sala de aula a partir dos gêneros discursivos possibilita aos estudantes, desenvolver suas competências linguísticas, dando condições necessárias para que o sujeito possa ampliar seu repertório vocabular.

GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NOS LIVRO DIDÁTICO

Nesta pesquisa utilizamos um livro didático do 9º ano de Cereja de Português linguagens. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022, como meio de analisar as propostas dos gêneros discursivos presentes na sala de aula. O nosso interesse nesse estudo se dá pelo fato de despertar nos estudantes sobre o uso consciente desses gêneros que fazem parte do nosso dia a dia. De acordo com Faraco (2009):

Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciado (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social (FARACO, 2009, p. 126).

Faraco nos fala que, além de mencionar os gêneros e suas funções, o autor fala de suas funções nas interações socioverbal e seu uso nas atividades sociais. Por isso a importância dos estudantes conhecerem esses gêneros e suas

funcionalidades, assim, o sujeito irá fazer uso desses gêneros adequando-os no tempo e lugar necessários.

O material didático que foi selecionado apresenta uma estrutura, como:

Quadro 2: estrutura do livro didático

UNIDADES I, II, III e IV			
CAPÍTULO I	Estudo do texto	A língua em foco	Produção de texto
CAPÍTULO II	Estudo do texto	A língua em foco	Produção de texto
CAPÍTULO III	Estudo do texto	A língua em foco	Produção de texto
CAPÍTULO IV	Estudo do texto	A língua em foco	Produção de texto

Fonte: elaboração das autoras 2023

Cereja inicia esse material com uma extensa orientação aos docentes, em que o autor esclarece acerca da obra junto a BNCC e o que preconiza esse documento para o ensino de Língua Portuguesa para a educação básica.

O livro didático do 9º ano traz quatro unidades, em cada unidade tem três capítulos com as seguintes abordagens: Estudo do texto, a língua em foco e a produção de texto. Para esta pesquisa, selecionamos um gênero discursivo para a partir dele refletirmos sobre a proposta de atividades presentes no material.

Para análise selecionamos neste material didático na Unidade II o capítulo 3, neste capítulo apresenta-se, inicialmente, o quadro de orientações para o docente abordar conteúdos com a turma, com a seguinte sequência:

- Ler, analisar e declamar um poema;
- Ler e analisar uma crônica e suas relações intertextuais com uma pintura e com o poema lido;
- Comparar a abordagem de gêneros textuais distintos acerca do mesmo tema (cartas de amor);
- Estudar estrangeirismos;
- Estudar o uso das letras C, S ou SS para representar certo som;
- Compreender a estrutura de um conto contemporâneo;
- Estudar os tempos narrativos em um conto;
- Ler minicontos;
- Produzir conto e miniconto;
- Produzir vídeo com a leitura dramatizada de contos, (CEREJA, 2022, p. 133).

São orientações para trabalhar com o poema: Todas as cartas de amor são ridículas (Fernando Pessoa):

Figura 1: Cartas de amor são ridículas



Todas as cartas de amor são ridículas

Todas as cartas de amor são
Ridículas.
Não seriam cartas de amor se não fossem
Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,
Como as outras,
Ridículas.

As cartas de amor, se há amor,
Têm de ser
Ridículas.

Mas, afinal,
Só as criaturas que nunca escreveram
Cartas de amor
É que são
Ridículas.

Quem me dera no tempo em que escrevia
Sem dar por isso
Cartas de amor
Ridículas.

A verdade é que hoje
As minhas memórias
Dessas cartas de amor
É que são
Ridículas.

(Todas as palavras **esdrúxulas**,
Como os sentimentos esdrúxulos,
São naturalmente
Ridículas.)

PESSOA, Fernando. *Obra poética Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1965. p. 399-400.*

esdrúxulo: esquisito, extravagante, excêntrico.

► Rosa vermelha e caneta-tinteiro sobre texto manuscrito.

Fonte: Cereja, 2022, p. 134

Seguindo orientações da BNCC (2027), no livro apresenta o seguinte:

Competência geral: 3

Competência específica de Linguagens: 5

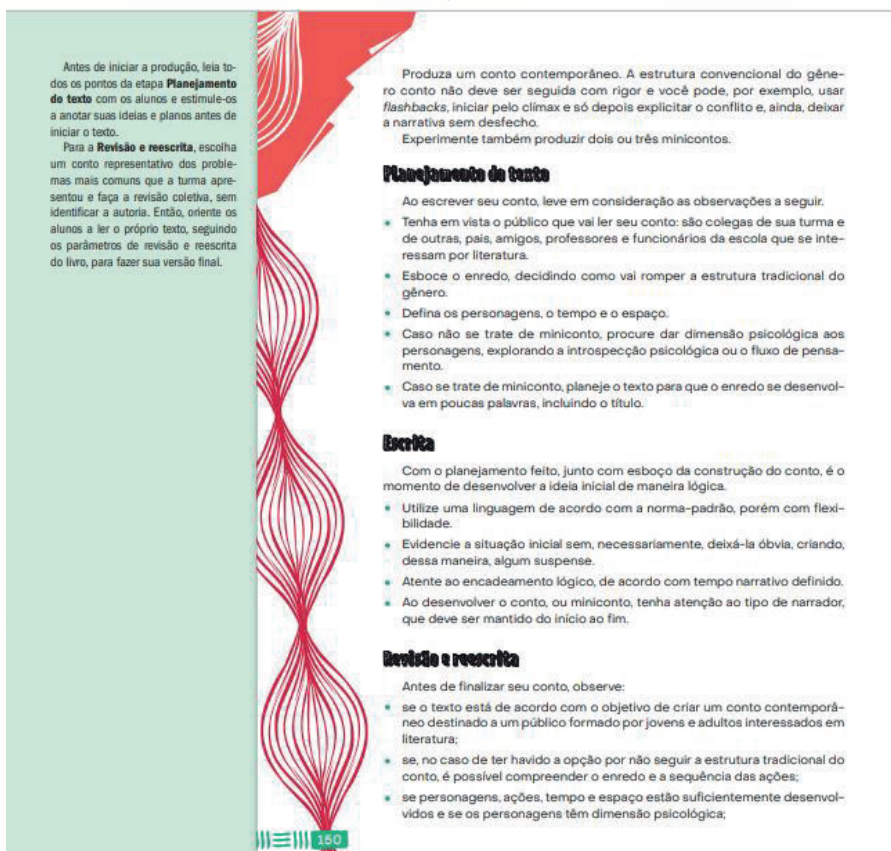
Competências específicas de Língua Portuguesa: 7, 9

Habilidades: EF69LP44, EF69LP53, EF89LP33

Na Unidade II no capítulo 3, após o poema Cartas de amor são ridículas, a abordagem é para o estudo do texto no que diz respeito a compreensão e interpretação do texto. Em seguida, a abordagem é para a prática da linguagem do texto, oralidade, linguagem e análise linguística.

Nas páginas 143 a 153 direciona os estudantes para atividades voltadas para a escrita, temos vários tipos de atividades com propostas de escrita, envolvendo práticas de leituras silenciosas, como também discussões das respostas em duplas a partir dos gêneros discursivos que aparecem na obra. Seguindo as propostas de escrita, na página 150 o livro traz uma proposta de escrita para ser trabalhada com os estudantes.

Figura II: Planejamento do texto



Antes de iniciar a produção, leia todos os pontos da etapa **Planejamento do texto** com os alunos e estimule-os a anotar suas ideias e planos antes de iniciar o texto.

Para a **Revisão e reescrita**, escolha um conto representativo dos problemas mais comuns que a turma apresentou e faça a revisão coletiva, sem identificar a autoria. Então, oriente os alunos a ler o próprio texto, seguindo os parâmetros de revisão e reescrita do livro, para fazer sua versão final.

Produza um conto contemporâneo. A estrutura convencional do gênero conto não deve ser seguida com rigor e você pode, por exemplo, usar *flashbacks*, iniciar pelo clímax e só depois explicitar o conflito e, ainda, deixar a narrativa sem desfecho.

Experimente também produzir dois ou três minicontos.

Planejamento do texto

Ao escrever seu conto, leve em consideração as observações a seguir.

- Tenha em vista o público que vai ler seu conto: são colegas de sua turma e de outras, pais, amigos, professores e funcionários da escola que se interessam por literatura.
- Esboce o enredo, decidindo como vai romper a estrutura tradicional do gênero.
- Defina os personagens, o tempo e o espaço.
- Caso não se trate de miniconto, procure dar dimensão psicológica aos personagens, explorando a introspecção psicológica ou o fluxo de pensamento.
- Caso se trate de miniconto, planeje o texto para que o enredo se desenvolva em poucas palavras, incluindo o título.

Escrita

Com o planejamento feito, junto com esboço da construção do conto, é o momento de desenvolver a ideia inicial de maneira lógica.

- Utilize uma linguagem de acordo com a norma-padrão, porém com flexibilidade.
- Evidencie a situação inicial sem, necessariamente, deixá-la óbvia, criando, dessa maneira, algum suspense.
- Atente ao encadeamento lógico, de acordo com tempo narrativo definido.
- Ao desenvolver o conto, ou miniconto, tenha atenção ao tipo de narrador, que deve ser mantido do início ao fim.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar seu conto, observe:

- se o texto está de acordo com o objetivo de criar um conto contemporâneo destinado a um público formado por jovens e adultos interessados em literatura;
- se, no caso de ter havido a opção por não seguir a estrutura tradicional do conto, é possível compreender o enredo e a sequência das ações;
- se personagens, ações, tempo e espaço estão suficientemente desenvolvidos e se os personagens têm dimensão psicológica;

Fonte: Cereja, 2022, p. 150

As propostas de atividades apresentadas no livro didático, tem vários focos a serem desenvolvidos pelos estudantes, como: leitura, compreensão e interpretação de textos, planejamento anterior para a atividade de escrita, produção individual e compartilhamento da escrita com demais colegas, revisão e direcionamento para a reescrita.

Propostas como essas, possibilitam os estudantes a desenvolverem as habilidades e competências para a produção textual, pois dão condições para os estudantes desenvolverem suas competências intelectuais, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula. É através de atividades como essas que o indivíduo pode analisar, refletir, desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades linguísticas e comunicativas.

O exemplo acima, em que o livro didático apresentou atividades a partir do gênero discursivo, o docente pode aproveitar o espaço para realizar suas abordagens a partir da realidade de sua turma, aproveitando dos conhecimentos prévios dos estudantes. Dessa maneira, é uma forma de dar oportunidade para que os estudantes possam utilizar o espaço da sala de aula como um lugar de direito de fala e, assim, desenvolver suas habilidades comunicativas e de escrita.

METODOLOGIA

Neste trabalho de pesquisa optou-se pela abordagem bibliográfica no livro didático, a busca se deu para uma análise da abordagem do gênero discursivo presente no livro que foi utilizado, como também, sua proposta de escrita para uma turma de 9º ano do fundamental II.

As análises realizadas nesta pesquisa buscou aproximar as competências específicas apresentadas pela BNCC (2017), o ensino da Língua Portuguesa a partir de práticas pedagógicas e o que nos diz a teoria do autor Mikhail Bakhtin. Segundo Bakhtin:

Se não existissem os gêneros de discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível, (BAKHTIN, 1992 [1953], p. 302).

De acordo com a citação acima, percebe-se que o autor explora sobretudo a interação social, o dialogismo, o qual é fundamental para a formação do indivíduo e sua efetiva participação nas atividades sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do livro didático do 9º ano de CERREJA, W. R; VIANNA. C. D. Português linguagens. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. O qual foi selecionado um gênero discursivo e quais as propostas de exercícios a partir desse gênero presente no livro didático acima, se deu na tentativa de contribuir com o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, com o intuito do professor de sala regular fazer uso dessas atividades de forma a despertar no estudantes questões acerca dos gêneros discursivos e suas funcionalidades.

Neste trabalho de pesquisa, temos a BNCC (2017) que é um dos documentos norteadores da educação básica, a qual aborda a relação entre a linguagem, hábitos sociais e sua variedade. Nesse sentido, é importante que os docentes trabalhem com gênero que proporcionem aos estudantes desenvolverem suas habilidades e competências acerca dos conhecimentos linguísticos, em que esse, sujeitos possam ampliar seu repertório vocabular, segundo a BNCC (2027):

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p. 63).

A proposta apresentada neste trabalho trouxe o gênero discursivo, pois acreditamos que os gêneros contribuem com o aprendizado dos estudantes da educação básica, visto que, trabalhando com propostas de leitura, escrita e discurso, esses sujeitos podem se apropriar desses conhecimentos e desenvolverem sua capacidades linguísticas, condição importante para a construção humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio de trabalhos como este que temos a oportunidade de pesquisar acerca das práticas de sala de aula, como também contribuir com o desenvolvimento e ampliação da educação básica brasileira. Aqui é possível perceber que trabalhar com gêneros é levar o estudante a praticar, refletir e analisar em sala de aula, ações vivenciadas no seu dia a dia. Os quais podem desenvolver suas habilidades a partir

dos estudos dos gêneros discursivos, das práticas de análise e suas críticas, suas produções e reescritas.

Assim, trabalhar com gênero discursivo com viés nas abordagens de autores e documentos como Bakhtin, PCNs, BNCC, entre outros, nos dá a possibilidade de proporcionar ao estudante a reflexão acerca de sua língua, seu uso e em várias demandas sociais. Pois, é importante que o professor desperte no sujeito o interesse pela escrita, dessa forma, o docente irá contribuir para a autonomia de seu aluno, pois a dinâmica do dia a dia é incrível e é importante que esse sujeito tenha condições de acompanhá-la.

Assim, esperamos que esta pesquisa venha colaborar com as práticas pedagógicas dos docentes, como também do ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma a auxiliar os docentes em suas práticas e, conseqüentemente, nas produções intelectuais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: . *Estética da criação verbal*. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326. Título original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva, 1953.

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

CEREJA, W. R; VIANNA. C. D. **Português linguagens**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. **O dialogismo**. In: Introdução ao Pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. P.18 -59

MORGADO, J. C. **Manuais escolares:** contributo para uma análise. Porto: Porto Editora. 2004.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.019

LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO DE VALORIZAÇÃO DA CULTURA REGIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO NA EMEIF CLÁUDIO MARTINS, FORTALEZA - CE

MAEVY DOS SANTOS BRITO

Mestranda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará- UFC, britomaevy@email.com;

RESUMO

Analisar o espaço escolar é de extrema relevância para o docente em processo de formação, para que a construção do saber didático seja feita de maneira bem fundamentada, amparada não somente em um amplo saber teórico-metodológico como também na realidade das salas de aulas brasileiras. Tendo isso em vista, a pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre cultura regional e o ensino de Geografia, com ênfase em sua pluralidade e fazendo uso da Literatura de Cordel no processo de aprendizagem. Fundamentou-se teoricamente em autores das áreas de educação e de cultura como Straforini (2004), Forquin (1993) e Vessentini (1999). Utilizou-se o método qualitativo, tendo como objeto de estudo a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cláudio Martins, a qual fica localizada no bairro da Parangaba, em Fortaleza, Ceará. Desse modo, foi trabalhada com uma vertente artística, priorizando o saber empírico dos estudantes. Para isso, foi aplicada a observação participante como método, em duas turmas de séries distintas de 8º e 9º anos, durante a experiência do Estágio Curricular Supervisionado. Como resultado, foi visto que a relação entre estudante e cultura regional que está em defasagem, tanto por conta do fenômeno da globalização quanto pelos conteúdos dos livros didáticos se encontram estatizados em um molde que não abraça o potencial que a cultura regional tem no processo de aprendizagem de Geografia entre os jovens. Potencial esse que pode ser possibilitado dentro dos limites da realidade das escolas brasileiras, posto suas tantas limitações, por utilizar materiais simples. Materiais os quais podem ser utilizados por docentes de diferentes áreas do ensino, também explorando a tão necessária interdisciplinaridade.

Por fim, entendeu-se também que parte da função do docente é buscar complexidade didática na simplicidade de materiais, sempre na intenção de alcançar o aprendizado pleno dos estudantes.

Palavras-chave: Geografia, Valorização cultural, Educação, Literatura de Cordel, Didática.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem na sua construção histórica uma série de problemas que fazem com que seu molde, seu formato e exercício até os dias de hoje atuem de forma incompleta e desconexa da realidade dos discentes, diagnóstico que é feito tanto a partir de análises científicas quanto a partir dos relatos dos estudantes. Conforme Straforini (2004), a Geografia pode se encontrar em crise e é partindo desse levantamento teórico que se mostra necessário compreender essa crise em sala de aula.

Nesse ensejo, os problemas supracitados envolvem o currículo, perpassando pelos materiais didáticos deficientes e por vezes até ausentes, as precárias infraestruturas das escolas, entre outros aspectos que alcançam até a formação dos docentes nas licenciaturas antes de chegarem até a sala de aula. Analisar as problemáticas se faz necessário à medida que se busque paralelamente meios de otimizar o ensino, desviando dos aspectos que não podem ser alterados e buscando melhorar o que precisa de reformulação ou de um enriquecimento para potencializar o caminho didático dos estudantes.

Nesse ínterim, a pesquisa voltou-se à análise dos potenciais didáticos da cultura no ensino de Geografia, dentro dessa contextualização de problemáticas. Com esse sentido, a ferramenta cultural a ser explorada foi a literatura de Cordel, que faz parte do imaginário e da vivência da região Nordeste, a qual possui uma imensa potência social e que pode auxiliar os estudantes na construção dos seus sentidos particulares de Lugar, conceito tão importante da Geografia.

Essa relevância se faz tanto do ponto de vista conteudista, por perpassar por vários dos conceitos bases da Geografia, quanto no sentido de explorar o senso de regionalização dos estudantes. Posto que por conta da globalização e do amplo acesso a informações do mundo todo através da internet, os estudantes se veem cada vez mais distantes daquilo que lhes são mais próximos, como as festividades, literaturas e cultura regional como um todo. Nesse ínterim, a literatura de cordel ainda conversa com as outras matérias do currículo escolar, como português e história, exercitando a necessária interdisciplinaridade.

Esses e outros aspectos são explorados na pesquisa, a qual voltou-se metodologicamente à abordagem qualitativa, na busca de compreender empiricamente a percepção dos estudantes. Partindo disso utilizou-se um passo a passo que, partindo dessa compreensão, se voltasse a utilizar a literatura de Cordel como recurso

didático. Isso de modo a alcançar o objetivo geral da pesquisa que foi analisar a relação entre cultura regional e o ensino de Geografia, com ênfase em sua pluralidade e fazendo uso da Literatura de Cordel no processo de aprendizagem. Os objetivos específicos voltaram-se a compreender o espaço escolar e seus sujeitos, no contexto do ensino público em série de 8º e 9º anos; identificar os potenciais didáticos para o ensino de Geografia; e contribuir para a construção do saber geográfico baseado na cultura regional. O objeto de estudo da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cláudio Martins, a qual fica localizada no bairro da Parangaba, em Fortaleza, Ceará.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, a qual proporciona compreensão em profundidade do contexto do problema, o que foi considerado o mais adequado em um ambiente como o escolar que possui tantas variáveis empíricas. Esse é um método indutivo por excelência para entender por que o indivíduo age como age, pensa como pensa ou sente como sente, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.31), o que é de extrema relevância posto que a pesquisa tem como base de dados principalmente a percepção dos sujeitos do ambiente escolar, com enfoque nos estudantes.

Quanto ao passo a passo da metodologia, ela fundamentou-se em quatro etapas, sendo elas: pesquisa bibliográfica-descritiva; observação participante; coleta de dados; e análise dos dados coletados. Sobre a primeira etapa, ela foi feita a partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, que além de fornecer uma boa base de levantamento bibliográfico, com base em autores como Forquin (1993), Mosé (2013), Straforini (2004), Freire (1997), entre outros. As atividades em sala tiveram a intenção de preparar teoricamente a turma para as vivências em sala de aula e a socialização das experiências vividas, que viriam posteriormente com o início do estágio.

Sobre a pesquisa bibliográfica-descritiva, foi desenvolvida a partir da bibliografia da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, a qual se baseava em autores como Kaercher (2001), Cavalcanti (2002), Carvalho (2003), Pontuschka (2002), Candau (2000) e Moreira (2000). A pesquisa bibliográfica foi iniciada em sala de aula na universidade de modo coletivo sob orientação da professora. As leituras foram feitas e mais desenvolvidas em debate ao longo de 1 mês,

antes do primeiro contato com a escola. Após isso, o estágio iniciou e teve duração de 3 meses, durante os quais o acompanhamento na universidade seguiu sendo feito, com a bibliografia sendo aperfeiçoada durante o curso, com a realização de seminários e atividades avaliativas.

Sobre a etapa de observação participante, ocorreu a partir do início do estágio, o qual foi realizado na EMEIF Cláudio Martins em turmas de 8º e 9º anos, que eram acompanhadas pelo mesmo professor, que também foi supervisor de todo o estágio. Era um dia por semana, com duas aulas de 50 minutos germinadas para cada turma, que resultava em uma vivência de uma manhã inteira na escola, incluindo o período antes da aula, o intervalo e a hora da saída. O que foi de extrema relevância para a análise do espaço escolar como um todo, com suas vivências e peculiaridades do cotidiano.

Sobre a etapa da coleta de dados, posto o caráter qualitativo da pesquisa, foi priorizada a perspectiva empírica dos agentes analisados. Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, de modo que as perguntas variassem de acordo com a recepção de cada estudante e o interesse que eles demonstrassem em respondê-las. Dessa maneira, distintos formatos de diálogos foram realizados, o que agregou complexidade tanto às entrevistas quanto às análises que foram feitas delas. Assim como o ponto de vista dos estudantes é importante, o mesmo se dá em relação aos outros sujeitos do ambiente escolar, como os professores, coordenadores, diretores e auxiliares de serviço geral, com esse público foram feitas entrevistas estruturadas, de maneira mais direta aos questionamentos.

Além disso, nessa mesma etapa foi feita intervenção que foi colocada em prática, o formato desenvolvido foi de uma dinâmica no período de 100 minutos, a qual foi dividida em três momentos. A primeira parte foi de exposição, onde foi explicado o tema a ser abordado conforme o conteúdo programático da escola, uma breve história da literatura de cordel e como o material é feito, em um período de 35 minutos; a segunda parte foi para eles confeccionarem seus próprios cordéis, com o auxílio supervisionado, em um período de 35 minutos; e a terceira parte foi voltada a conclusão, quando foi solicitado que eles trocassem de cordéis entre si e foi aberta uma roda de conversa, momento em que foi feito um apanhado daquilo que foi confeccionado e foi aberto um debate com ênfase no conteúdo, o que foi moderado e previamente pensado de modo a ter finalidade avaliativa.

Além disso, utilizou-se a pesquisa descritiva, que conforme Gil (1999), tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou

fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Por fim, a terceira etapa metodológica, de análise dos dados que, associada a tudo que foi aprendido na primeira etapa, observado na segunda e terceira etapa, buscou descrever a complexidade do ambiente escolar e seus sujeitos, de modo a compreender como a cultura e a Literatura de Cordel poderiam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, foi feita a análise dos dados coletados, a qual primeiramente partiu do debate sobre as experiências, que foram constantemente compartilhadas em sala na universidade durante a disciplina supracitada em formato de roda de conversa. As experiências fomentaram reflexões que auxiliaram na prática do estágio, bem como na construção da pesquisa. Além disso, foi elaborado um relatório de estágio, o qual contemplou todas as etapas da investigação que foi feita, bem como os dados quantitativos e qualitativos referentes à escola e aos envolvidos. O relatório foi submetido como atividade avaliativa principal da disciplina e contemplou também a apresentação dele, que abriu debates enriquecedores sobre as mais distintas experiências que foram vivenciadas na turma. Essa socialização entre os docentes em formação foi muito colaborativa à pesquisa de todos e os resultados foram bastante satisfatórios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Straforini (2004) diz que o ensino de Geografia é fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo, dando à disciplina geográfica um status que antes não possuía. A partir disso, ao se fazer um parâmetro entre a prática do ensino da Geografia há 10 anos e atualmente, vê-se que nesse curto período, muitos aspectos mudaram no olhar do discente, ao passo que o molde da docência segue o mesmo. Exemplificando, as pautas das conversas mudaram, o modo como eles veem as situações do mundo também. Isso se acentua porque o aluno atual desde o ensino básico costuma estar com o celular em mãos, que é uma fonte inesgotável de informação. Posto isso, deve-se entender que se tem-se estudantes tão diferentes, faria sentido também ter-se um espaço escolar em constante mutação, mas não é o que ocorre. Nem o espaço escolar,

nem a prática de fazer Geografia, nenhum dos dois consegue acompanhar essas modificações cada vez mais rápidas no perfil dos estudantes.

Nesse ensejo, Vesentini (1999) diz que com a globalização - sobre a qual pode-se responsabilizar pela mutação tão constante citada anteriormente - a escola não tem somente a função de desenvolver a inteligência, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa pessoal, mas também discutir os grandes problemas do mundo. Nesse exercício, pode-se aproximar o conteúdo da aula a esse enorme contingente informacional recebido por eles cotidianamente. Contudo, o que se vê são conteúdos estatizados, os quais são uma quebra ao fluxo intenso de vínculos informacionais gerados a todo momento pelos discentes.

Com isso, no processo de observação na escola, foram vistos adolescentes agitados física e psicologicamente, bombardeados a todo instante por todo tipo de dados, os quais tinham sempre uma corrente muito intensa de troca de saberes pelos corredores - fossem eles de qualquer natureza -, mas quando chegavam em sala, tudo parava e eles eram forçados a interromper esse fluxo, para absorverem aquilo que estava descrito no livro didático. Como consequência, observou-se estudantes rotulados pelos professores como desinteressados, que estão com a cabeça em todos os lugares menos na sala de aula, e professores rotulados pelos estudantes como “chatos” e “com aulas maçantes”.

Um dos casos observados foi o seguinte: havia acabado de acontecer um furacão de enormes consequências e os estudantes viram a notícia na hora da aula em feeds de noticiários, nisso começaram a debater em conversas paralelas sobre o fato. O professor se incomodou com o falatório exacerbado e começou a brigar com a turma, mesmo tendo um grande potencial de discussão na aula sobre a notícia, posto a similaridade com o conteúdo que estava sendo tratado pelo professor. Tal situação reflete o que Chaves (1988) pontuou ao dizer que

as escolas, enquanto instituições sociais, são muito conservadoras, resistindo sempre, às vezes com vigor, mesmo às mais tímidas tentativas de mudança da ordem estabelecida. Especialmente quando se trata da introdução de inovações tecnológicas, a escola encontra as mais variadas maneiras de resistir.

Considerando essa crítica, a pesquisa volta-se à ideia de que pode ser de considerável potencial agregar à educação e à sala de aula as ferramentas que os estudantes têm acesso constante, de modo a utilizar o máximo de meios possíveis

de se compartilhar conhecimento. No exemplo supracitado, foi relacionado ao uso de tecnologia em sala, mas isso se expande quando se reflete a respeito do repertório cultural que essas tecnologias podem dar acesso. Quando se olha para as ferramentas como possíveis aliadas, se abre um leque de opções didáticas que podem agregar ao processo de ensino aprendizagem e aí o moderno pode criar a ponte até o tradicional.

Contudo, por que criar essa ponte? Porque o mundo globalizado e sua automatização podem lentamente apagar práticas tradicionais riquíssimas culturalmente, sendo que são esses tipos de práticas que delineiam os traços do espaço geográfico, conceito de compreensão tão fundamental no ensino de Geografia. Assim como vários outros conceitos da Geografia podem ser revelados e aprendidos através da cultura, daí a importância de analisar esse potencial e desenvolver metodologias práticas do uso dele.

UMA PARCERIA ENTRE O ENSINO E A CULTURA

Quando se reconhece a cultura como um agente importante a ser incorporado no processo educacional, entende-se que cultura é tudo aquilo vivido pelos estudantes e que os docentes têm como papel fazer uma mediação entre conteúdo teórico e aquilo que eles vivem. Assim, o repertório cultural é intrínseco à essa construção, como pontua Forquin (1993, p.14) ao explicar que

(...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma "tradição docente" que a cultura se transmite e se perpetua: a educação "realiza" a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana.

É no intuito dessa "reativação incessante" citada pelo autor que se desenvolve a presente pesquisa, posto sua indispensabilidade no processo de construção do saber cidadão dos estudantes. Na cultura são observadas reproduções populares que vêm de séculos de vivências diferentes e se moldam de acordo com seu contexto histórico, logo, a Geografia está em todos esses processos. No momento que uma pessoa analisa uma paisagem, o modo como a representa é seguindo uma leitura de um espaço existente tanto no físico quanto no imaginário, com influências

diversas. Tal imaginário, quando explorado em estudantes, exercita a relação entre teórico e prático que tanto almeja-se despertar.

Para ilustrar, ao ser feito o uso de alguma manifestação artística nordestina para a explicação de algum conteúdo em uma escola localizada na região, exploram-se os mais diversos conceitos geográficos, como paisagem, lugar, região, espaço geográfico e tudo isso valorizando a cultura local e fazendo com que os estudantes se apropriem daquilo que é deles e por vezes não é reconhecido em meio a tantas outras referências as quais eles são expostos. Ainda acima, nos livros didáticos, por serem de produção nacional, não se costuma ver regionalidades exploradas e, desse modo, perdem-se grandes potenciais de ensino.

Ainda cima, os sentidos de regionalização têm se transformado na mente da população por conta da alta exposição a referências mais globais e é necessário um exercício contínuo de despertar do conhecimento tradicional regional. Conhecer a cultura regional de onde se vive é conhecer a si mesmo e a sua ancestralidade no espaço geográfico que não deveria limitar-se ao ir e vir, pode ser estimulado a ser espaço de conhecimento, pertencimento e afeto. Aspectos esses que são necessários na construção da educação plena.

ENTRE PROPOSTAS E PRÁTICAS

Nessa linha cultural, viu-se que havia um projeto na escola observada, relacionado ao cantor cearense Belchior, em que, pelo que foi explanado, os estudantes faziam anualmente exposições referentes a diferentes músicas do cantor. Tais exposições envolviam confecção de cartazes com trechos das músicas, desenhos de referências e, por fim, havia trocas de opiniões e interpretações sobre as canções. Tal socialização, é um recurso didático que Viana (2000, p. 109) diz que

através das letras das canções é possível desvelar todo um universo social construído através do imaginário coletivo da sociedade, que nos auxilia a melhor compreender quem somos no contexto de nossa contemporaneidade e do passado recente de que fomos partícipes.

Tal experiência retoma à cultura posto que é uma atividade artística que contempla o conhecimento através das palavras de um cantor que foi morador da cidade de Fortaleza, que dentro de suas letras desbrava a capital cearense de modo lúdico e pode levar o estudante a conhecer melhor a cidade em que vive. Retomando

ao que foi descrito anteriormente como conhecer o espaço em que se vive, mas de maneira prática, como na letra da canção “Mucuripe” que tem como título o nome de um importante bairro de Fortaleza. Para além de importante na geografia local, trechos como “as velas do Mucuripe, vão sair para pescar” também resgatam a tradição pesqueira tão importante na história cultural da cidade.

Ademais, esse tipo de atividade coloca em prática uma interdisciplinaridade muito construtiva para diferentes matérias, como Língua Portuguesa, História e Geografia. Sobre essa prática, Japiassu (1976, p.74) diz que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.

Além disso, a semana cultural anual da escola tinha uma proposta construtiva nessa mesma linha, posto que tinha como temática “NO CEARÁ É ASSIM...” e buscava como objetivo “despertar o interesse dos estudantes pelo universo acadêmico, estimular a investigação e o interesse pelo estudo, ampliando o conhecimento de mundo dos alunos e valorizar as várias habilidades dos mesmos”, segundo o informativo da escola. Daí tinham localidades a serem trabalhadas, as quais são: Litoral Leste; Litoral Oeste; Fortaleza; Litoral de Fortaleza; Centro da cidade; Parangaba e a Escola Cláudio Martins; Sertões; Cariri; Canindé; Serras; Maracanaú; e Aquiraz. As mesmas eram divididas entre as turmas, as quais eram separadas em grupos que ficavam responsáveis por temas, sendo eles: moda, música, literatura, esporte, dança, fatos históricos, principais fatos políticos, economia, desenvolvimento científico, hábitos alimentares e personalidades importantes.

Assim, cada professor ficava responsável pela orientação de uma turma diferente. Como a atividade teria seu início antes do último dia de observação, não se pôde observar as apresentações. Entretanto, o professor orientador relatou que se tudo do planejamento do projeto fosse concretizado, seria muito satisfatório, mas não era o que acontecia. Segundo ele, as temáticas não eram bem desenvolvidas, nem tudo era explorado e os alunos não participavam de maneira tão ativa, logo, a ideia era subutilizada e seu enorme potencial era limitado.

Tal fenômeno porventura pode ser consequência do fato de que na execução de projetos culturais, é fundamental articulação e o despertar do sentido protagonista nos estudantes, o que faz muita diferença no engajamento deles. Tal engajamento pode ser alcançado através de linguagem acessível, símbolos, referências ao cotidiano deles, entre outros. Além disso, usar como metodologia de diálogo rodas de conversa, as quais, segundo Moura e Lima (2014), “consistem em

um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo”.

Essa e outras metodologias podem ser desenvolvidas para que projetos como o supracitado possam alcançar seu objetivo de forma plena, de modo a se tornar uma atividade interessante aos olhos dos estudantes, buscando o engajamento deles posto que a ideia já está em voga e é excelente do ponto de vista de potencial didático. A atividade ao ser observada no estágio contribuiu para o entendimento de que o planejamento de atividades, seja curricular ou extracurricular, precisa estar sujeito a ajustes e adaptações. Além de ter demonstrado a lacuna entre proposta e prática, que por vezes é menor ou maior a depender do que foi considerado na proposta. Com isso entendeu-se que quanto mais se dedica pesquisa para o planejamento, mais chances há dele contemplar a complexidade dos estudantes.

A LITERATURA DE CORDEL COMO PROTAGONISTA

Tratar de cultura é tão rico porque há uma gama de portas que podem ser abertas para acessá-la, seja pela música - como no exemplo do cantor Belchior -, pela pintura, pelo cinema, pelo teatro, pela literatura, entre tantas outras. Tudo isso pode ser transformado em ferramenta didática e a escolhida a ser utilizada pela pesquisa foi a literatura, com enfoque na literatura de cordel. A qual é um gênero de poesia envolvendo rimas e ilustrações que se destacam nas impressões vendidas. Conforme Silvio Porfirio et al:

A denominação “cordel” decorre da forma como eram expostos e comercializados em Portugal – os folhetos com os versos eram pendurados em cordões (denominados de cordéis) e expostos em feiras, mercados populares, praças etc. Esse tipo de literatura tem sua origem na península ibérica. (p. 67)

Contudo, no Brasil ele ganhou uma nova roupagem, com as xilogravuras e as narrativas que envolvem a dinâmica da vida nordestina, sendo difundidos principalmente nas cidades do interior da região. A literatura de cordel se tornou parte fundamental da cultura nordestina e se popularizou com sua escrita em formato simples e acessível para toda a população. Ainda conforme Silvio Porfirio op cit:

Os temas abordados envolvem desde a ficção até temas de cunho social, discutidos pela sociedade. Entre eles, podemos destacar: histórias de amor e aventuras (heroísmo), histórias fantásticas, biografias, fome, violência, acontecimentos políticos, assassinatos de pessoas famosas (Getúlio Vargas e Tancredo Neves), problemáticas sociais etc. Entretanto, se destacam os temas relacionados à cultura nordestina, tais como: costumes, a religião (fazendo alusão a Padre Cícero e Frei Damião), cangaço (fazendo referência a Lampião) etc (p. 309).

Geralmente são temáticas de interesse popular que se destacam em rodas de conversa e que ao serem letradas e, principalmente, rimadas em melodia, se tornam ainda mais atrativas ao povo. Os locais onde eles são comercializados também influenciam no teor das obras, posto que geralmente são vendidos em feiras de rua, onde os cordelistas constroem uma aura de poesia ao redor de si, chamando a atenção de qualquer pessoa que esteja passando.

O fato do cordel geralmente ser performado em lugares públicos permite que os transeuntes e espectadores vivenciem o espaço geográfico de uma maneira lúdica e poética, aprendendo sobre o lugar ao passo que auxiliam na construção dele. Outro aspecto é o teor folclórico, o qual carrega em si uma série de referências a fenômenos e elementos da natureza brasileira e pode contribuir para o conhecimento dos estudantes em relação à geografia do Brasil. Por vezes são escritas histórias onde há a descrição de fenômenos meteorológicos, o que auxilia no conhecimento da climatologia do nordeste, bem como do bioma caatinga como um todo.

Trechos de poemas podem enriquecer estudos geográficos, não apenas no sentido meramente ilustrativo, mas como fonte de interpretações. Esse tipo de perspectiva é em muito trabalhada na área da geografia cultural que abrange análises dos objetos do cotidiano, representações da natureza na arte e em filmes até o estudo do significado das paisagens e a construção social de identidades baseadas em lugares (MCDOWELL, 1996, p. 159).

Esses são alguns exemplos, mas vários outros podem ser criados, adaptados e aproveitados em sala de aula. O que contribui para o ensino de geografia, mas também dialoga com a problemática de que os jovens em fase escolar estão cada vez mais distantes de conhecer a cultura local e nessa prática é feito o tão necessário resgate à essas raízes populares. Foi tendo isso em mente que a pesquisa buscou analisar esse viés como método didático pedagógico, até de modo a inserir os discentes a esse elemento cultural da região em que a escola se localiza.

A PRÁTICA DO CORDEL

O planejamento foi parte fundamental da elaboração da intervenção que foi colocada em prática, o formato desenvolvido foi de uma dinâmica no período de 100 minutos, a qual foi dividida em três momentos: para exposição, para confecção de seus próprios cordéis e a para a conclusão. Para isso, foram consideradas as orientações da professora orientadora do estágio, bem como as experiências até então na escola, de modo que o perfil das turmas foi analisado e considerado tanto no preparo quanto na execução de cada etapa.

O conteúdo que foi trabalhado no 9º ano foi "Do meio natural, ao meio técnico, científico-informacional" o qual é voltado a compreender a globalização, utilizando como referencial teórico os estudos de Milton Santos. Os temas dos cordéis variaram entre "globo", "globalização", "a conexão entre os distantes", "Milton Santos", entre outros. Os estudantes foram orientados a utilizar palavras-chave associadas ao conteúdo para escolher os temas dos seus cordéis e de modo colaborativo foram criando os textos dentro do modelo de poesia de cordel. Após isso eles se voltaram à xilogravura adaptada aos materiais que eram disponíveis em sala, que foram bandejas de isopor, caneta esferográfica, rolos de pintura, papel e tinta.

Sobre a participação dos estudantes, foram variadas as reações a esse tipo de atividade em uma turma de 9º ano, uns acharam interessante, outros acharam "besteira", conforme relatos. Contudo, no processo de execução todos se viram imersos no universo lúdico que o cordel proporciona e a troca de produções entre eles fez com que o interesse fosse despertado até em quem não estava apresentando muita colaboração inicialmente. Dessa maneira se viu que atividades que fogem do padrão cotidiano das aulas expositivas são chamativas aos estudantes e despertam uma atenção que por muitas vezes se perde na rotina de sala.

No que tange ao retorno didático, além de poder ter contado com a participação da turma como um todo na atividade, ainda pôde ser observado um retorno satisfatório no momento avaliativo. Na roda de conversa alguns foram sorteados a lerem seus cordéis - não sendo possível de todos por conta do tempo - e nesse momento foi surpreendente o potencial poético que muitos apresentaram, bem como o fato de terem conseguido fazer as associações corretas relacionadas ao capítulo estudado. Esse último sendo o enfoque principal, o qual foi atingido de modo satisfatório.

A resposta dos estudantes foi positiva, que demonstraram cumprir os propósitos pedagógicos previamente elaborados para a aula, foram colaborativos na proposta didática, apresentaram compreensão dos conceitos da geografia, com demonstração de senso crítico em relação ao conteúdo do livro didático. Ademais, alguns apresentaram interesse em buscar conhecer mais a respeito de outros tipos de produções culturais regionais e foram compartilhados relatos de intenção de mostrar os cordéis para os familiares e amigos, o que desponta como pequenas redes de influência sobre a questão regional, tendo os alunos como propulsores.

O parecer do professor supervisor foi positivo primeiramente no que tange a participação da turma como um todo, posto que ele enfrentava problemas de comportamento e engajamento nas aulas cotidianas. Com a intervenção ele observou uma mudança geral na turma e demonstrou interesse em desenvolver mais propostas didáticas nesse formato mais colaborativo e, principalmente, com teor artístico-cultural, por conta da resposta da turma. Contudo, a proposta de intervenção enfrentou problemas em sua prática na outra turma do professor, de 8º ano. Não foi possível realizá-la porque o professor relatou estar com o conteúdo programático do bimestre atrasado por conta de problemas de comportamento dos alunos, então não teria tempo para permitir a atividade, o que foi negativo para a pesquisa, mas colaborou de outras maneiras ao aprendizado na formação docente.

Tais situações, tanto a resposta positiva quanto a negativa, demonstraram o que é o contexto da sala de aula, que possui os mais diversos percalços e demandam uma alta capacidade adaptativa dos docentes. Ter observado essa realidade na etapa de estágio de observação foi importante para reflexão e principalmente para a compreensão de que há diferentes realidades em diferentes turmas. Isso é refletido no cotidiano e deve ser considerado na elaboração do planejamento das práticas didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o espaço escolar constantemente é de extrema importância, contudo é um desafio para o educador por conta das variáveis imensas que compõem a vivência em sala de aula. Tais variáveis envolvem todos os sujeitos do espaço escolar e nem sempre são positivas, colocando continuamente barreiras entre o intuito de educar e o que realmente alcança os estudantes. As problemáticas são muitas

e enfrentá-las faz parte da escolha de ser um educador, contudo o cotidiano torna esse processo cansativo, o que se reflete no ensino e nos estudantes.

Dessa maneira, essa análise ganha um viés complexo, entrelaçado por muitos desafios que só podem ser realmente compreendidos a partir da vivência e da experiência. Foi a partir dessa vivência que se elaborou a presente pesquisa e foi a partir dela que se construiu um olhar mais sincero sobre o que é o espaço escolar. Essa honestidade que a realidade traz por muitos momentos pode ser um tanto negativa, contudo, contra o pessimismo da razão o otimismo da prática (Gramsci, 1979).

Foi nesse intuito que a pesquisa se desenvolveu, identificando as problemáticas a partir da execução do primeiro objetivo específico, que foi compreender o espaço escolar e seus sujeitos, no contexto do ensino público em série de 8º e 9º anos. Esse contexto foi base de tudo que foi elaborado e construído, buscando compreender os estudantes e a vivência deles, para aí sim compor o diálogo e a abordagem mais adaptada possível a eles.

Tal abordagem fez muita diferença na execução dos outros objetivos, o segundo voltava-se a identificar os potenciais didáticos para o ensino de Geografia e isso foi concretizado à medida que a partir das entrevistas e dos diálogos com as turmas, entendeu-se quais potenciais existiam naquele espaço e de que maneira poderia ser abordada a literatura de Cordel de maneira exitosa. O percurso desenvolvido de maneira geral conseguiu chegar ao último objetivo, que era contribuir para a construção do saber geográfico baseado na cultura regional.

Anteriormente foi citada a importância da honestidade ao abordar o espaço escolar, por conta de suas singularidades e foi nessa sinceridade do olhar que se buscou elaborar as ações supracitadas e foi a partir dela que se entendeu que a pesquisa chegou a um propósito satisfatório. O mesmo diálogo que se desenvolveu nos momentos precedentes à ação, também ocorreu no momento de finalização e as respostas foram bastante positivas em relação ao que tinha sido executado e como havia sido colaborativo.

Por fim, é importante lembrar o intuito inicial e fundamental da pesquisa que era contribuir para o processo de formação como docente. Foi visto que a abordagem cultural possui um grande potencial e que assim como a literatura foi utilizada, outros elementos culturais podem ser explorados também, como as artes plásticas e cênicas, abrindo assim uma gama de possibilidades para a vivência docente como um todo.

Os propósitos almejados inicialmente foram conquistados de forma satisfatória e todo o processo revelou minúcias da educação que foram de extrema contribuição para o saber docente. Paulo Freire (1983) resume esse processo ao dizer que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. A sala de aula é plural e o fazer docente precisa abraçar esse aspecto em todos os sentidos possíveis, tendo sido muito proveitosa a experiência do primeiro estágio com esse tanto de bagagem teórica e prática a respeito do ensino, que será levada para todas as outras vivências docentes.

REFERÊNCIAS

BARROS, Dilsom; BARBOSA, Vilma de Lurdes. **A literatura de cordel no ensino de geografia**. Anais do X Encontro de Ensino, 2007.

BELCHIOR. **Mucuripe**. Fortaleza: RGE, 1970. Suporte (3min40seg).

CANDAU, Vara M. (Org.). **Reinventando a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. 2.
MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). Currículo: questões atuais. 2a ed. Campinas: Papyrus, 2000.

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de Século**. A Escola e a Geografia. 2a ed. Ijuí: Unijuí: 2003.

CARRANO, P. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Movimento-revista de educação, n. 01, 18 dez. 2013.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAVES, E. O. C. **O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas**. 1988. Disponível em: . Acesso em 15 mar. 2015.

CRUZ, Francisco Wilson Soares. **LITERATURA DE CORDEL: DA RIMA POPULAR AO ENSINO DA GEOGRAFIA.** Conexão ComCiência, v. 2, n. 3, 2022.

DE OLIVEIRA, GILCÉLIA SILVA; DE ARAÚJO, MARIA MADALENA MOTA; SANTIAGO, NAIELE CARVALHO. **ENTRE VERSOS, ESTROFES E RIMAS: A LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE GEOGRAFIA.** In: Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias-CINTERGEO. p. 52-53. 2017.

DIAS, Thais Cardoso; VIEIRA, Jessica Luiz; SOMMER, Jussara Alves Pinheiro. **O uso do Cordel no ensino de Geografia.** Anais do Seminário Internacional de Educação (SIEDUCA), v. 2, n. 1, 2017.

EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar, p. 7-24, 2006.

FONSÊCA, Alexandre Vítor de Lima; FONSÊCA, Karen Sheron Bezerra. **Contribuições da Literatura de Cordel para o Ensino de Cartografia.** Geografia - v. 17, n. 2, jul./dez., 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não:** Cartas a quem a quem ousa ensinar, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago, 1976.

KAERCHER, Nestor André. **Iconoclastia constante na (de)formação de professores de Geografia**. In: DALLA ZEN, Maria I. H.; SOUZA, Nadia G. S. de. *Prática de Ensino na UFRGS*.

LACERDA, F. G.; NETO, G. M. de M. **ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA: a literatura de cordel na sala de aula**. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, [S. I.], v. 7, n. 10, 2010.

MACHADO, Lia Osório. **Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930)**. *Geografia: conceitos e temas*, v. 6, p. 309-352, 1995.

MCDOWELL, Linda. **A transformação da geografia cultural**. In: GREGORY, Derek; MARTIN, Ron; SMITH, Graham. *Geografia Humana. Sociedade, Espaço e Ciência Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 159-188, 1996.

MENEZES, Welber Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE: o uso da literatura de cordel**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 5, n. 10, p. 235-257, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun., 2014.

MOSÉ, Viviane. **A escola e a fragmentação da vida**. In:_____. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.47-52, 2013.

NILES, R. P.; SOCHA, K. **A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil**. *Ágora: revista de divulgação científica*, [S. I.], v. 19, n. 1, p. 80-94, 2015.

PAIS, José Machado. **Buscas de si: expressividades e identidades Juvenis**. In Almeida, Maria Isabel Mendes de & Eugénio, Fernanda (orgs.) Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado**. Portal de psicologia, 2007.

SANTOS, Jordanna Sanzoni Bruno dos. **O lúdico na Educação Infantil**. 2021.

SANTOS, Eyllaine Matias Veloso Ferreira. **O ensino de geografia mediado por folhetos de cordel: identidade e memória cultural**. 2018.

SILVA, Joseilton José de Araújo. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático metodológico no ensino de geografia**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

STRAFORINI, Rafael. **Crise na Geografia escolar**. In: _____ Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, p.47-73, 2004.

VESENTINI, José William. **Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação**. A geografia na sala de aula. Tradução. São Paulo: Contexto, 1999.

VIANA, A. M. **A música como recurso didático em Geografia: Uma abordagem da Geografia no cotidiano**. Revista Geografia e Educação: Geração de ambiências – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.020

NOVO ENSINO MÉDIO SESI COM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA SENAI: O PROJETO DE VIDA DOS ESTUDANTES

LUIZA MARIA MARTINS CHAVES

Mestre em Educação – UERJ – lmchaves@firjan.com.br

ANA CLAUDIA MEDEIROS PERNES DA SILVA OLIVEIRA

Mestranda em Educação – Unitau, anacloliveira@firjan.com.br

ALESSANDRA MATOS DA SILVA

Especialista em EJA – UFF - alemasilva@firjan.com.br

LUCIANA VIEIRA SANTOS

Mestranda em Avaliação – CESGRANRIO - lvsantos@firjan.com.br

RESUMO

A Lei 13.415/2017 instituiu a política de fomento à implementação do Ensino Médio em tempo integral e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDB) no que tange à carga horária, à organização curricular, à definição dos direitos e objetivos desta etapa de ensino e indica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como orientadora dos objetivos de aprendizagem da Educação Básica, conforme estabelecido pelas Diretrizes do Conselho Nacional. A organização curricular por área de conhecimento deve considerar a formação integral dos estudantes com o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais deles. Dentre os componentes curriculares, o Projeto de Vida constitui o Itinerário Integrado do Novo Ensino Médio nas escolas SESI-RJ e visa a garantir, a todos os estudantes, a aprendizagem e a construção de suas trajetórias para o alcance de seus objetivos, independente de suas características individuais, suas histórias, de modo a possibilitar a construção da cidadania e o desenvolvimento de competências para o acesso ao mundo do trabalho e o prosseguimento dos estudos nas etapas subsequentes à Educação Básica. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas têm como premissa a intenção de “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e

apropriar-se de conhecimentos e experiências” (BNCC, 2017, pág. 9), de modo a promover a construção da autonomia, da consciência crítica e, principalmente, do senso de coletividade e respeito às individualidades. Desse modo, o presente trabalho pretende descrever a experiência dos Departamentos Regionais do SESI e do SENAI RJ no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, na oferta do Novo Ensino Médio SESI, com Itinerário de Formação Técnica SENAI.

Palavras-chave: Educação. Novo Ensino Médio. Itinerário. Projeto de Vida. Mundo do Trabalho.

O Novo Ensino Médio (NEM) SESI¹, com Itinerário de Formação Técnica SENAI⁵, Rio de Janeiro, é fruto de uma parceria existente há 13 anos na oferta do Ensino Médio com o Ensino Profissional articulado. Ao longo dessa trajetória houve a ampliação da oferta, aumentando a quantidade de escolas e matrículas. O quadro a seguir representa esse histórico, ano a ano, com quantidade de matrículas e os modelos ofertados em nossas escolas.

QUADRO 1: ENSINO MÉDIO SESI E SENAI RJ²

EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EBEP									
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
96 ALUNOS	204 ALUNOS	377 ALUNOS	665 ALUNOS	870 ALUNOS	1108 ALUNOS	2044 ALUNOS	1053 ALUNOS	994 ALUNOS	1038 ALUNOS
ENSINO MÉDIO COM CURSO TÉCNICO - EMCT						NOVO ENSINO MÉDIO - NEM			
OFERTA/MODELOS		2020	2021	2022	2023				
EBEP		2175	3284	-	-				
EMCT		2631	3327	2743	1225				
NEM		-	-	2324	4603				

Fonte: Plano de Ação Articulado SESI-SENAI/RJ.

Com a visão consolidada por ambas as instituições, acerca da importância da complementaridade entre a Educação Básica e a Educação Profissional, as alterações estruturais estabelecidas pela Lei 13.415/2017 corroboraram a atual proposta do Novo Ensino Médio SESI com Itinerário Técnico SENAI que visa a

[...] favorecer aos estudantes uma formação integral, fundamentada na interação entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e que propicie a formação dos jovens para a cidadania, o trabalho, a inovação e para a continuidade de estudos. SESI (2022)

1 SESI – Serviço Social da Indústria – SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

2 Modelos ofertados em parceria entre o SESI e o SENAI RJ

EBEP – Educação Básica e Educação Profissional - articulados

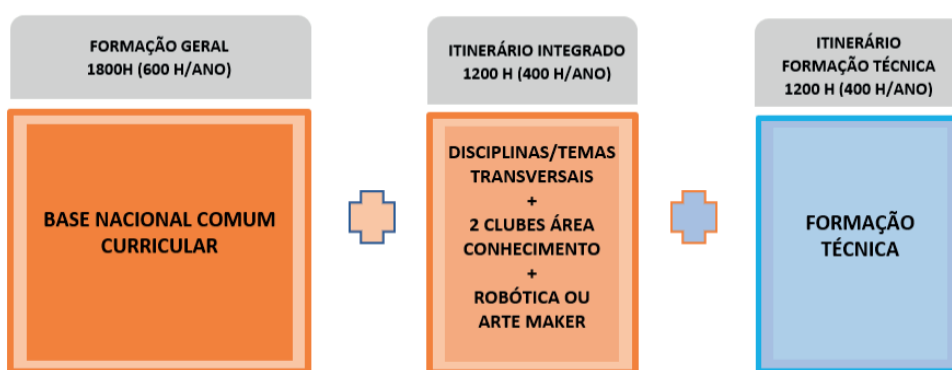
EMCT– Ensino Médio do SESI com Curso Técnico do SENAI - articulados

Matrícula SESI: NEM – Novo Ensino Médio SESI RJ com o Itinerário V de Formação Técnica SENAI RJ

Desse modo, tanto o Sesi como o SENAI investiram em uma composição curricular cujo arranjo, em consonância com o previsto na legislação supracitada, busca a coerência com “as vocações da instituição e com as tendências do contexto socioeconômico, do mundo educacional e do trabalho, sempre preservando a visão e o objetivo de uma formação integral.” (SESI, 2022)

A organização da proposta curricular do curso é composta com a seguinte estrutura:

Figura 1: NOVO ENSINO MÉDIO SESI-RJ



Fonte: Documento Orientador. Novo Ensino Médio Sesi. 2022.

Na Formação Geral estão contempladas as unidades curriculares das áreas de conhecimento, são referentes à BNCC com 600h/ano. O Itinerário Integrado abrange 400h/ano e o Itinerário Técnico corresponde a 400 horas/ano, conforme a distribuição da carga horária e componentes a seguir.

Figura 2: NOVO ENSINO MÉDIO – DISTRIBUIÇÃO ANUAL DA CARGA HORÁRIA

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
BNCC	600h	600h	600h	1800h
Itinerário Integrado	400h	400h	400h	1200h
Itinerário de Formação Técnica	400h	400h	400h	1200h
Total	1400h	1400h	1400h	4200h

Fonte: Documento Orientador. Novo Ensino Médio Sesi. 2022.

Os componentes curriculares da BNCC do Ensino Médio objetivam garantir a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e possibilitar aos estudantes prosseguirem os estudos. Desse modo, a formação geral básica, constituída pelas competências e habilidades das áreas de conhecimento, aprofunda e consolida as aprendizagens essenciais, a compreensão e a resolução de problemas, a construção do conhecimento e o ensino e a aprendizagem das habilidades.

No Itinerário Integrado, as habilidades trabalhadas são complementares às que constituem a formação geral básica e cumprem o objetivo de aprofundar o desenvolvimento das competências de cada área de conhecimento, de forma articulada, e propiciar aos estudantes a promoção de um salto qualitativo para irem além do previsto, ou seja, não se limitarem ao estabelecido na proposição dos componentes curriculares arrolados na referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica.

No Itinerário de Formação Técnica, as competências são organizadas com base na competência geral a ser desenvolvida no curso e se desdobram em unidades de competência de cada curso e conhecimentos, habilidades e atitudes a serem trabalhados, fundada em metodologia utilizada pelo SENAI-RJ para o desenvolvimento de seus itinerários formativos e planos de ensino. A estrutura curricular do Itinerário de Formação Técnica é modularizada e há a previsão de um módulo específico para o Mundo do Trabalho.

Respeitando os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, contidos na Resolução CNE/CEB Nº 1 no § 1º do artigo 20, vemos que o modelo ofertado pelo SESI, em parceria com o SENAI, segue o que está expresso nesta Resolução quando

[...] o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 2021)

Para dar conta dessa prerrogativa, o módulo Mundo do Trabalho integra todos os planos de cursos das ofertas formativas do NEM, sendo composto por três unidades curriculares, que somadas perfazem 200h, e são ministradas ao longo do primeiro semestre do programa. As unidades curriculares que o compõem são Trajetória e Projeto Profissional (80h), Mundo do Trabalho (100h) e Integração de Competência Profissionais (20h) e esses conhecimentos podem ser verificados transversalmente ao longo de todo o curso.

O Mundo do Trabalho considera em seus objetivos que, além das competências técnicas, hoje, um profissional deve ter iniciativa, autonomia, capacidade de decisão e, principalmente, que ele seja capaz de atuar de forma participativa, crítica e criativa, com mobilidade e flexibilidade, na sua vida profissional e social. Com uma perspectiva de formação inicial, o módulo Mundo do Trabalho, propõe não só conhecer a área tecnológica dos cursos técnicos, mas também trazer para o centro a reflexão sobre as competências para a vida e para a trabalho requeridas no século XXI. Sendo assim, a oferta deste módulo tem como finalidade garantir condições aos estudantes para o

[...] o desenvolvimento, tanto para a vida escolar quanto para o mercado de trabalho e para a vida adulta em geral, de competências transversais, tais como as denominadas competências socioemocionais (soft skills) e as competências básicas. (SENAI/DN, 2018 p. 30)

De modo complementar a formação básica do SESI e, de maneira articulada com o currículo do Projeto de Vida, o módulo Mundo do Trabalho pretende desenvolver capacidades profissionais e de autoconhecimento que propiciem a tomada de decisão, que resulte em um projeto pessoal de vida e de carreira. Fortalecendo conceitos e amadurecendo conhecimentos que coadunam com o componente curricular Projeto de Vida, que estará presente nos três anos do Ensino Médio.

O Projeto de Vida constitui os componentes curriculares do Itinerário Integrado e contempla a orientação da BNCC no que tange aos objetivos de aprendizagem e à formulação de estratégias para que o estudante se torne protagonista da sua trajetória escolar por meio da construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional. Sendo assim, oferta deste componente curricular tem como desafio assegurar aos jovens

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo

e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Desse modo, atentos às condições as quais os jovens brasileiros estão submetidos, os Departamentos Regionais do SESI e do SENAI RJ na oferta do NEM, buscam ampliar as possibilidades para elevar a escolaridade e acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que criam condições para a aprendizagem teórica e prática de conhecimentos que são vinculados ao exercício das profissões, propiciando a inserção desses jovens no mundo trabalho.

PROJETO DE VIDA, O ITINERÁRIO INTEGRADO

O componente curricular Projeto de Vida deve estar a serviço dos interesses dos estudantes, de seus sonhos e deve ser um instrumento que favoreça a definição de objetivos e a estruturação do planejamento para alcançá-los. Deve possibilitar o desenvolvimento de competências para o acesso ao mundo do trabalho de forma crítica, ativa, criativa e responsável ao mesmo tempo em que se percebem como cidadãos e sujeitos éticos. Portanto, o itinerário integrado Projeto de Vida visa proporcionar experiências e processos aos estudantes de modo a garantir-lhes oportunidades de aprender e de desenvolver competências e maturidade para constituir sua própria leitura da realidade, delineando seus interesses, criando condições e estratégias para investir em seu futuro profissional e pessoal. Em especial, a proposta de Projeto de Vida das Escolas Firjan SESI espera desenvolver nos estudantes um espírito crítico também sobre si, sobre seu lugar no mundo, seus direitos, deveres, interesses e emoções, constituindo-se em um cidadão consciente de sua própria natureza e contexto – social, emocional, familiar e educacional/profissional – incentivando-os a projetar seus futuros a partir de suas realidades.

Considerando que o ensino médio é “um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos” (WELLER, 2014. p. 149), a implementação do módulo Mundo Trabalho buscou ir além de uma mera apresentação de possibilidades que o curso técnico pode oferecer. Esse módulo trabalha informações relevantes para o mundo do trabalho, suas tendências e suas exigências, e ainda, por meio de projetos, debates, pesquisas, trabalho de campo e situações desafiadoras de aprendizagem, busca ampliar as

oportunidades de desenvolvimento de capacidades que viabilizem aos estudantes antever como pode se dar sua participação no mundo trabalho.

O desafio de implantar tal mudança estrutural na organização curricular do Ensino Médio foi tamanha, pois não houve um modelo em funcionamento para guiar e orientar tal complexidade. Neste sentido, debruçar sob as orientações legais e na BNCC foi o melhor investimento para os estudos, as análises e discussões pois a “**a virada**” foi necessária para todas as unidades da federação sem distinção de rede de ensino, sendo pública ou privada.

Da mesma forma, estruturar a oferta da matriz curricular estabelecendo o Projeto de Vida como Itinerário Integrado, num cenário cada vez mais complexo e dinâmico, pois as escolas brasileiras e, especificamente, os jovens presentes nesta etapa, o Ensino Médio, estão sujeitos as mais variadas mudanças e desafios, nas relações de trabalho, familiares ou sociais, e, também, nas relações estabelecidas no espaço escolar. Mas, apesar das inseguranças e a necessidade de realizar o inédito, a organização legal e normativa constituiu a base do ensaio para essa construção, tal como exibimos nos elementos em destaque a seguir.

QUADRO 2: PROJETO DE VIDA: ORGANIZAÇÃO LEGAL E NORMATIVA

Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Art. 3 Inciso VIII

Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Art. 6 Inciso I

A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante.

Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Art. 12

A construção do projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a sua trajetória escolar e profissional, seu papel enquanto sujeito histórico e social e a ampliação de sua consciência crítica;

Deliberação nº 394 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 07 de dezembro de 2021.
Art. 5 Inciso II

Ensino Religioso, de matrícula facultativa aos estudantes, nos termos da Lei Estadual 3.549, de 14 de setembro de 2000, podendo seus estudos estarem integrados ao projeto de vida.

Deliberação nº 394 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 07 de dezembro de 2021.
Art. 12 Inciso XIII

O projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.

Deliberação nº 394 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 07 de dezembro de 2021.
Art. 39 Inciso XXIII

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais."

Lei 13.415/2017, artigo 3, § 7º

Competências Gerais da Educação Básica

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

BNCC, p.9

[...] a escola que acolhe as juventudes deve: valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

BNCC, p.465

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora pra promover, ora para constranger seus desejos

BNCC, p.472

[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.

BNCC, p.473

Fonte: Documento Orientador. Novo Ensino Médio SESI. 2022.

Destarte, compreende-se que o Projeto de Vida deve estar a serviço dos interesses dos estudantes, de seus sonhos e deve ser um instrumento que favoreça a definição de objetivos e a estruturação do planejamento para alcançá-los. Logo, deve possibilitar o desenvolvimento de competências para o acesso ao mundo do trabalho de forma crítica, ativa, criativa e responsável ao mesmo tempo em que se percebem como cidadãos e sujeitos éticos.

Com esse olhar, tanto o módulo Mundo do Trabalho quando o componente curricular Projeto de Vida, buscam articular um conjunto de ações que favoreçam a potencialização de ambas para o currículo escolar e a formação integral dos estudantes, oportunizando espaços de reflexão e vivências, ampliando ainda no campo

educacional, questões importantes que farão parte do contexto profissional desses jovens.

Em particular, o módulo Mundo do Trabalho, mesmo acontecendo somente na 1ª série do ensino médio, percorrerá as demais séries, uma vez que, os conhecimentos trabalhados ao longo do itinerário de formação técnica e a manutenção da disciplina Projeto de Vida, favorecerão a recorrência e o amadurecimento dos estudantes para suas escolhas futuras.

Nessa perspectiva, o itinerário integrado Projeto de Vida proporcionará experiências e processos aos estudantes de modo a garantir-lhes oportunidades de aprender e de desenvolver competências e maturidade para constituir sua própria leitura da realidade, delineando seus interesses, criando condições e estratégias para investir em seu futuro profissional e pessoal. Em especial, a proposta de Projeto de Vida das Escolas Firjan SESI espera desenvolver nos estudantes um espírito crítico também sobre si, sobre seu lugar no mundo, seus direitos, deveres, interesses e emoções, constituindo-se em um cidadão consciente de sua própria natureza e contexto – social, emocional, familiar e educacional/profissional – incentivando-os a projetar seus futuros a partir de suas realidades.

PROJETO DE VIDA, O CAMINHAR DA IMPLANTAÇÃO

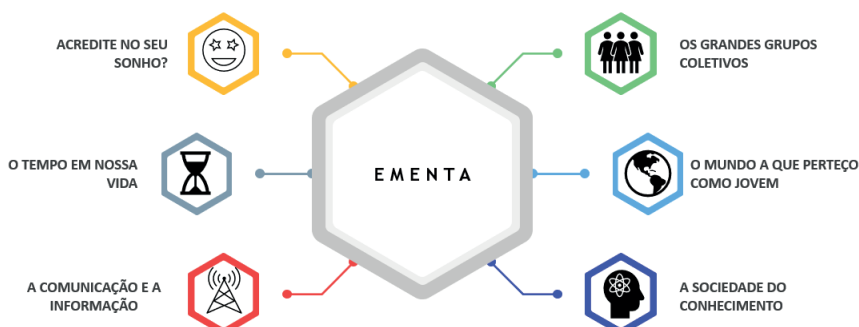
O Itinerário integrado Projeto de Vida foi composto pelos elementos basilares do Programa Novo Ensino Médio SESI RJ, trazendo em sua concepção, tanto o suporte legal (Deliberações, Resoluções e demais Leis) como o normativo (BNCC). No Documento Orientador constam a metodologia, a avaliação, a ementa e a indicação dos objetivos do componente curricular:

- Fomentar o protagonismo e a autonomia do estudante em suas escolhas;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades cooperativas;
- Desenvolver competências socioemocionais;
- Promover vivências e práticas como forma de autoconhecimento, de autocuidado com o corpo, com a saúde, com as emoções, com a socialização e com o entretenimento;
- Ampliar o universo cultural;
- Instrumentalizar os estudantes para que façam suas escolhas estruturadas em suas potencialidades para decidir sua trajetória profissional;

- Fomentar o pensamento crítico diante de todos os objetivos anteriores

Em 2022, o currículo foi estruturado por Ementa cujos temas proporcionassem o questionamento e a construção do pensamento crítico e a base reflexiva para fortalecer a abordagem metodológica e o desenvolvimento dos estudantes para a construção de seu Projetos de Vida. As temáticas:

Figura 2: FLUXOGRAMA COM OS TEMAS DA EMENTA – PROJETO DE VIDA



Fonte: Elaborada pelos autores.

foram desdobradas em perguntas e/ou itens que orientaram o processo didático-pedagógico, conforme descrição a seguir.

QUADRO 3: EMENTA – TEMAS E DESCOBRAMENTOS

Acredite no seu sonho?
<p>O que é fazer parte de uma comunidade? Quais são as principais características, os perfis, as semelhanças e as diferenças de seus integrantes?</p> <p>O que são as associações, as organizações etc.? O que é integrar uma comunidade escolar? Como a escola deve se inserir na comunidade onde se situa?</p> <p>O que é fazer parte de um município, de um estado e de um país? Como isto afeta a vida de cada um?</p> <p>O que significa integrar uma sociedade? O que é exercer a cidadania de forma consciente? Como o jovem pode exercer sua cidadania?</p>
O mundo a que pertença como jovem
<p>Individualidade X Individualismo</p> <p>Eu e o outro – Diversidade</p> <p>Eu e o Mundo – Pluralidade</p>
A sociedade do conhecimento
<p>O que é conhecimento?</p> <p>Que relação existe entre ciência, tecnologia e sociedade?</p> <p>Humanidade, natureza e trabalho.</p>

A comunicação e a informação
Como a comunicação chegou ao padrão de hoje? Como o rádio, a TV, a internet e as redes sociais, se relacionam com a Sociedade?
O tempo na nossa vida
O que é o tempo em nossas vidas? Para que serve um planejamento: rotina e cansaço? sensibilidade e mudança? conquista e frustração? Como lidar com uma situação-problema? Como buscar soluções e resolver um problema? Em que consiste uma tomada de decisão?
Acredite no seu sonho?
Persistência, resiliência e construção de futuro.

Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

A concepção metodológica e de avaliação para a execução do Itinerário Integrado Projeto de Vida se constituiu de modo processual e formativo, permeando todas as atividades, quer sejam teóricas, práticas, dinâmicas, on-line, dentre outras, contando sempre com a preponderância dos princípios científicos e tecnológicos e as formas contemporâneas de linguagem. As escolas SESI RJ têm como expertise práticas pedagógicas que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo a englobar não só os aspectos cognitivos como os físicos, os sociais e os emocionais dos estudantes, considerando-os como pessoas, cidadãos e futuros trabalhadores.

O desenvolvimento do Itinerário Integrado Projeto de Vida, em consonância com a proposta pedagógica institucional, atenta para algumas condições:

- Realizar efetiva interlocução com os clubes por áreas do conhecimento e o Itinerário Formação Técnica – Módulo Mundo do Trabalho e Módulo Básico;
- Planejar, de forma integrada, SESI/SENAI, a escolha das melhores práticas e abordagens, de forma complementar, facilitando assim o entendimento e o desenvolvimento dos estudantes;
- Estabelecer mediações pedagógicas com base nos fatos históricos, científicos e culturais e na interação social, dentre outros, para promover a construção do conhecimento pelos estudantes;
- Priorizar a reflexão e a troca de experiências individuais entre os estudantes para que possam estabelecer confiança mútua e como forma

de reconhecimento identitário enquanto indivíduo no espaço coletivo da escola;

- Mediar os processos cujos entraves e divergências possam oportunizar o entendimento, o (re)conhecimento de conflitos e o respeito quanto aos distintos pontos de vistas;
- As atividades, leituras e vivências devem incentivar o autoconhecimento, as características pessoais, as potencialidades e dificuldades bem como as histórias, origem e sonhos dos estudantes;
- Estabelecer e promover comunicação dialógica;
- Criar condições para a construção dos projetos individuais e/ou coletivos;
- O processo de avaliação é constituído conforme estabelecido no Regimento Escolar;
- O registro individual de todas as atividades realizadas, inclusive as avaliações, deve ser feito por meio de portfólio de modo a propiciar o registro da trajetória e a construção do projeto de vida individual.

O portfólio, virtual ou físico, foi definido como o local de registro de todo o processo e trajetória de cada um dos estudantes, de modo a permitir a organização das atividades conforme o cronograma estabelecido e os próprios movimentos individuais para a construção de seu projeto de vida durante o ano letivo. A composição do portfólio individual com o registro da trajetória e das atividades desenvolvidas constitui o processo avaliativo (textos, resumos, mapas mentais, apresentações, produções, registros fotográficos, diário de bordo, autoavaliação, além do projeto de vida estruturado). Desse modo, é possível materializar as etapas e as atividades desenvolvidas, bem como a avaliação processual e contínua da trajetória de cada estudante.

O MONITORAMENTO

A organização e a estruturação do acompanhamento consideraram o ineditismo da proposta e a implantação dela em 16 escolas simultaneamente. Outro aspecto relevante foi o fato de os professores regentes serem oriundos das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia,

Sociologia e Filosofia), nenhum deles com vivência de regência no componente curricular Projeto de Vida.

Embora a organização do ano letivo nas escolas seja bimestral, o desenvolvimento do trabalho pedagógico seguiu estruturado, com liberdade de organização segundo o perfil das turmas e o planejamento docente. Já o monitoramento se deu, sistematicamente, ao final de cada bimestre letivo, por meio de questionário e da realização de reunião on-line com os docentes das 16 escolas para realizar a formação continuada, dirimir dúvidas, compartilhar boas práticas e dar a devolutiva do instrumento aplicado.

Para essa análise, destacam-se alguns elementos essenciais a partir do questionário aplicado.

Os 21 professores que ministraram Projeto de Vida eram responsáveis pelos componentes curriculares, de acordo com suas Licenciaturas,³ conforme mostra a figura 3, a seguir:

Figura 3: Formação dos docentes que ministram projeto de vida

 Língua Portuguesa	2	 Química	0
 Literatura	1	 Física	0
 Língua Estrangeira - Inglês	0	 Matemática	2
 Artes	4	 História	3
 Educação Física	2	 Geografia	2
 Produção Textual	2	 Filosofia	4
 Biologia	1	 Sociologia	4

Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

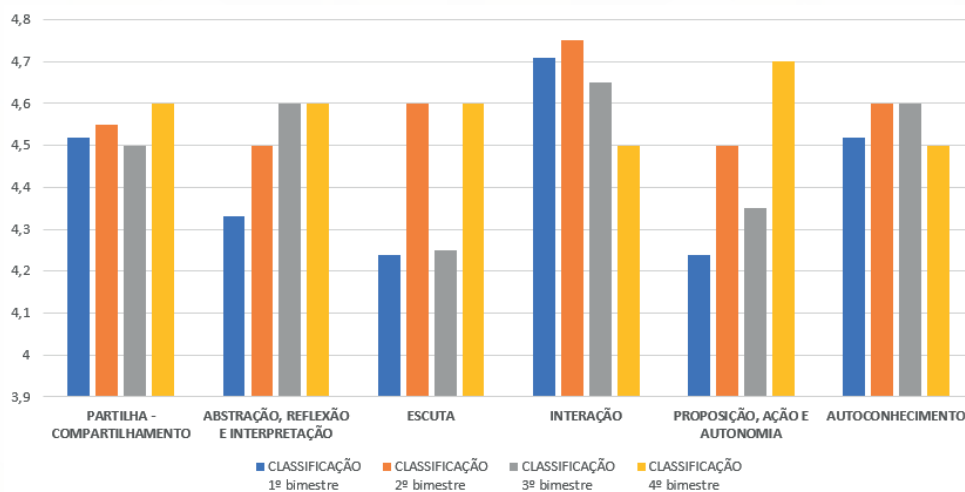
Quanto à percepção do impacto do desenvolvimento dos temas propostos na ementa, foi feita a seguinte pergunta aos docentes como meio de suscitar uma reflexão sobre o assunto:

3 Os registros de Filosofia e Sociologia correspondem aos mesmos profissionais.

O Projeto de Vida é uma oportunidade para o estudante consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente e de prepararem-se para o trabalho e a cidadania, aprimorando-se como pessoa humana e ética. Neste sentido, qual é a sua percepção dos índices cujas temáticas e as atividades do 1º bimestre favoreceram os estudantes no desenvolvimento de competências?

O feedback obtido por meio da aplicação ao final do 1º bimestre indica o índice da percepção docente relativa aos temas e as atividades desenvolvidas ao longo dos bimestres letivos:

Gráfico 1: Projeto de vida percepção das temáticas e atividades desenvolvidas - 2022



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

Quanto ao desenvolvimento da ementa, em detrimento da carga horária do componente curricular, 40 horas, percebeu-se dificuldade em desenvolver todas as temáticas previstas. A coordenação orientou os docentes a registrarem as temáticas desenvolvidas, priorizando suas escolhas a partir do perfil discente em suas turmas. Diante deste cenário, alguns temas complementares surgiram, a partir de algumas necessidades identificadas pelos docentes e que se fizeram necessárias para o desenvolvimento das aulas e, de fato, estabelecer a conexão do currículo com os perfis e as especificidades dos estudantes.

Quadro 4: ementa – temas e descobrimentos complementares

<ul style="list-style-type: none"> • Preparação comportamental para uma sociedade cada vez mais exigente; • Planejamento com foco em resultados nas diversas áreas que nos compõem como ser ativo na sociedade; • Mundo das profissões; • Identidade; • Sustentabilidade; • Reflexões relacionadas ao autoconhecimento; • O que a vida quer de mim? • Conquista e Frustração; • Métodos e valores; • Ações e reações; • Perspectivas do futuro; • História de vida e trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Os outros são nossos espelhos; • Minha inspiração; • Meus sonhos e meus desejos; • Quais são as principais características, os perfis, as semelhanças e as diferenças de seus integrantes? • Você e o outro, e o Protagonista; • Persistência, resiliência e construção de futuro; • Construções da sua rotina, consumismos, como se planejar para as próximas etapas? • Orientações primordiais entre a escola e a comunidade; • Teoria das múltiplas inteligências e neurociência do aprendizado; • Empatia; • Comunicação não violenta.
--	--

Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

Além das atividades realizadas para o desenvolvimento de temas complementares supracitados, foram coletados registros da interlocução do Projeto de Vida com os demais componentes curriculares estabelecendo a interdisciplinaridade constituída na proposta.

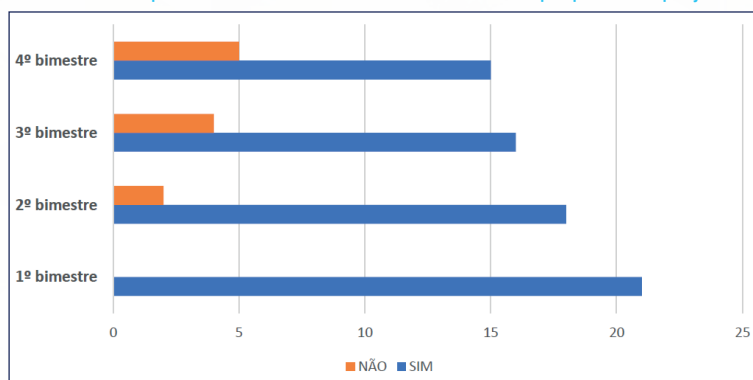
Figura 4: Registro De Práticas Pedagógicas Interdisciplinares



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

Já em relação ao uso do portfólio, inicialmente, todos os docentes indicaram anteder a proposição. Entretanto, ao longo do processo, foram registrados alguns apontamentos contrários, conforme indica o gráfico a seguir.

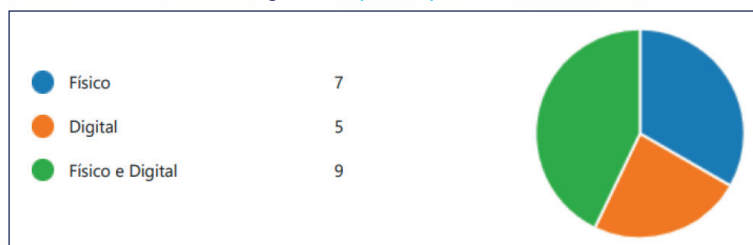
Gráfico 2: O uso do portfólio atende ao desenvolvimento da proposta do projeto de vida?



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

Complementando as informações acerca da utilização de portfólios, quanto à confecção dos instrumentos pelos estudantes nas escolas

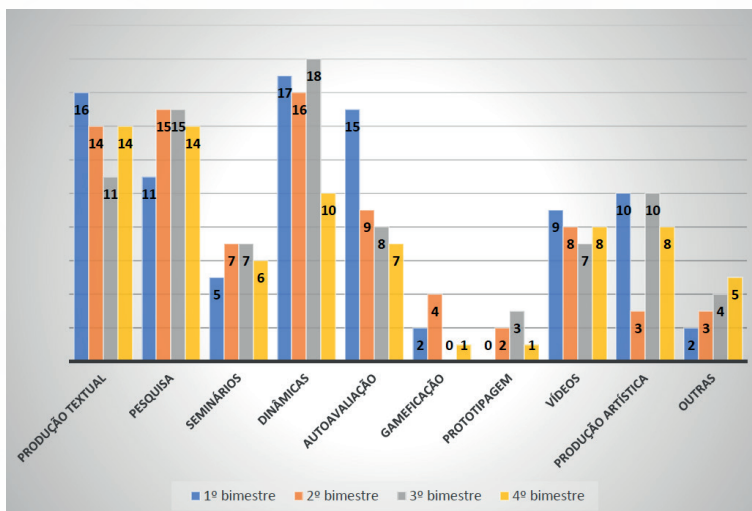
Figura 4: Tipos de portfólios



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

A seguir, consta o levantamento das atividades propostas para os estudantes no componente curricular, em todas as escolas, durante o ano letivo 2022.

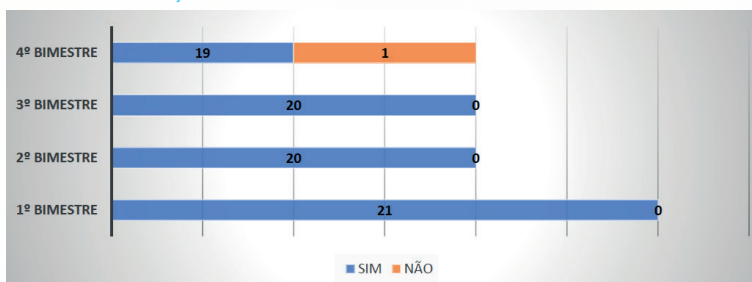
Gráfico 3: Atividades Desenvolvidas Pelos Estudantes



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

A proposta metodológica prevê a avaliação processual e o registro das atividades em portfólio individual. Desse modo, foi realizada a coleta da informação

Gráfico 4: Utilização das atividades realizadas como instrumentos avaliativos



Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

A partir do 2º bimestre letivo, o instrumento passou a estabelecer o registro livre dos docentes de suas impressões acerca da necessidade de ajustes e de aprimoramentos requeridos ao desenvolvimento do Projeto de Vida nas escolas.

Quadro 4: Informações Complementares – Registro Livre

2º Bimestre
Creio que seja necessário a criação de um currículo base. Em escolas que alguns lecionam, existe um livro mesmo físico. Não creio que seja a melhor opção, mas selecionar os temas é um trabalho muito delicado. Recebo toda orientação necessária dos pedagogos e de você, mas tendo essa base seria o ideal, Grata!
Podemos melhorar a proposta de desenvolvimento, criando um material específico da nossa escola para aplicar aos alunos.
Estamos tendo um crescimento na disciplina. Os alunos têm reconhecido a importância do PV para a sua formação.
Sugestão para o próximo encontro; discutir sobre os conteúdos propostos na ementa do curso. Acredito que não será possível finalizar toda a ementa.
3º bimestre
Acredito que há necessidade da separação dos conteúdos por série e divido por bimestres para melhor organização das atividades. O planejamento nessa disciplina é primordial para aproveitar melhor o tempo e a falta de divisão deixa confusa a organização.
Um banco de propostas de atividades sobre as temáticas abordadas poderia incentivar a elaboração de novas experiências.
As etapas da proposta poderiam ser melhor organizadas e direcionadas.
Acredito que seria interessante para os estudantes haver um material específico para a disciplina (como os livros didáticos do programa raízes, que têm espaços para o aluno criar seu “portfólio”, lá mesmo). A criação do portfólio, seja físico ou digital, não se mostrou muito efetiva no meu ponto de vista, os estudantes devem dar conta de inúmeros trabalhos no bimestre - com SESI e SENAI - e esse acaba sendo mais um. E o propósito de voltar ao material e utilizar as reflexões que lá estão, acaba sendo perdido. Um livro didático em que eles pudessem registrar seus processos e acompanhar o desenvolvimento da disciplina funcionaria muito. Além de dar coesão ao programa e ao trabalho dos professores, claro.
Adoção de um livro didático.
Tempo de aula para desenvolver as atividades propostas.
Currículo. Assunto já comentado em nossa última reunião
Necessidade da construção de um plano de ensino para a disciplina.
Gostaria de registrar que as atividades de PV contribuíram até para a organização e planejamento de estudos das turmas. Prova disso foi o grande salto no resultado da Geekie, no segundo semestre.
4º bimestre
Conteúdos mais bem delineados para nortear melhor as atividades e manter a unidade entre os professores.
Reafirmando, como registrei anteriormente, o PV contribuiu muito para a socialização das turmas. Os alunos pareciam “armados” para essas aulas e terminaram o ano perguntando sobre 2023.
Creio que o plano de curso será o melhor guia para o próximo ano.

Acho importante mais recursos de materiais.
Um plano de ensino para as turmas seguintes, seria um facilitador na prática docente.
Acho importante ter um plano de curso mais detalhado e unificado, eu me senti perdida em muitos momentos.
A falta de um material didático torna a docência dessa disciplina muito trabalhosa.
Estamos em progresso, toda proposta, quando analisamos o resultado e até mesmo o desenvolvimento, precisa de um toque ou ajuste aqui ou acolá. Continuamos em construção, seja na avaliação, no desenvolvimento, na discussão, na adequação e observando os aspectos comportamentais, cognitivos, vinculados aos processos de mudanças
Ajustar as temáticas da ementa com os itinerários formativos.
Acredito que um planejamento único para todas as unidades seria mais interessante.
Adoção de livro didático.
Material didático.
Penso que uma maior transdisciplinaridade ajudaria para promover junto, aos alunos um maior engajamento na disciplina projeto de vida.
O bimestre foi muito curto, com feriados e eventos, o que atrapalhou a finalização do processo.

Fonte: Coleta de informações pelos autores em instrumento de monitoramento - 2022.

De forma complementar, há o monitoramento junto aos pedagogos que acompanham as turmas nas 16 escolas SESI e SENAI, com reuniões mensais online, que subsidiam as tomadas de decisão e alinhamentos necessários junto à rede de escolas, sendo possível, também, promover o compartilhamento de boas práticas e o realinhamento das ações articuladas entre as escolas.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

O NEM trouxe mudanças, quanto à organização curricular, em amplo sentido: novos arranjos da carga horária, a efetivação da BNCC do Ensino Médio, a introdução de itinerários formativos, a inserção do itinerário do ensino técnico e profissionalizante. Nesse contexto, o Projeto de Vida, indicado como componente obrigatório, tem a promessa de desenvolver habilidades imprescindíveis aos jovens estudantes, como a cooperação, o autoconhecimento, saber defender com argumentos suas ideias, o respeito ao outro, a analisar contextos e o mundo ao seu redor, a construção da autonomia, dentre outras habilidades. Este processo objetiva promover, por meio do autoconhecimento, o exercício de projetar o futuro, refletir

sobre seus sonhos e aprender a transformá-los em planejamentos para fazer suas escolhas, relacionando seu progresso acadêmico com sua realização pessoal e prosseguir nos estudos.

A experiência advinda da implantação do NEM nas escolas SESI-RJ vem trazendo desafios e aprendizagens durante todo o processo, desde o estudo e a composição da proposta do componente curricular Projeto de Vida, da implantação nas 16 escolas, na renovação da parceria com o SENAI para a oferta do V Itinerário e, principalmente, a importância de realizar uma oferta de qualidade, atendendo ao proposto pela política educacional e, o mais importante, alcançar os estudantes, mobilizando-os para amadurecer, constituir visão de mundo, autonomia e planejar suas escolhas e trajetórias para o exercício da cidadania e prosseguimento dos estudos. Imbuídos dessas premissas, essa coordenação pedagógica apoiou os professores nesta jornada em processo.

O monitoramento em rede foi fundamental para o planejamento 2023 e as reorientações só foram possíveis com o exercício da escuta e a generosidade docente em compartilhar suas experiências, angústias, inseguranças e boas práticas. O instrumento aplicado revelou indícios que foram analisados, inclusive nas reuniões bimestrais, e dentre os principais elementos e tratativas, destacam-se algumas reflexões e intervenções pedagógicas vigentes, neste ano.

A princípio, por parte dos professores, houve muita ansiedade relacionada ao fato de suas formações técnico-acadêmicas não “terem relação” com o componente curricular Projeto de Vida. Nesse sentido, a escolha dos profissionais foi realizada pela equipe pedagógica de cada escola, que priorizou os perfis dos profissionais cujas características envolvessem a boa comunicação, a escuta ativa, a busca constante por aprimoramento profissional, a atenção às inovações do ensino, às metodologias utilizadas e, principalmente, aqueles que atuam como mediadores do processo educacional, compreendendo que a escola é um espaço de formação mais permanente e que alcança a formação mais ampla, a da pessoa humana e, conseqüentemente, a formação cidadã⁴ dos jovens.

No que diz respeito às capacidades desenvolvidas pelos estudantes – partilha-compartilhamento; capacidade de abstração, reflexão e interpretação; interação;

4 Esta abordagem compreende a perspectiva freiriana que busca na educação a transformação dos indivíduos, passando de “meros figurantes” ao protagonismo de suas histórias e conquistas e inserção na sociedade como cidadãos de fato e de direitos.

capacidade de proposição, ação e autonomia e autoconhecimento – a classificação média indicada demonstrou o alcance coletivo delas.

Quanto à ementa proposta inicialmente, o instrumento revelou vários ajustes, adaptações e omissões de alguns temas propostos, que foram deixados de lado, principalmente, pelo pouco tempo de aula semanal e, em detrimento disso, precisaram ser mais assertivos nas proposições das temáticas e das atividades. Nesse sentido, a partir dos insumos e feedbacks das equipes de professores que ministram o referido componente curricular, foi construído um plano de curso para a 1ª e 2ª séries que contempla as indicações: Objetos de Conhecimento; Subtópicos; Habilidades Básicas; Habilidades Operacionais; Habilidades Globais. Além disso, em cada objeto de conhecimento, há a proposição das Competências Socioemocionais relacionadas ao mesmo.

Embora a interdisciplinaridade faça parte da concepção metodológica da práxis pedagógica, ela não surgiu como algo natural nas aulas de Projeto de Vida. À medida que não acontecia, nas reuniões pedagógicas bimestrais, foi pontuada sua necessidade e sua importância pois dessa forma, poderiam não só avançar no cumprimento da ementa como também “ganhar tempo” e vincular os conceitos essenciais existentes nos diferentes componentes curriculares e contribuir para a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes. Um outro reforço e argumento utilizado foi indicado para o aproveitamento do objeto do conhecimento de suas disciplinas/áreas de origem pois essa “intimidade” facilitaria a análise e a proposição de atividades interdisciplinares.

O uso do portfólio foi mantido e na formação continuada realizada no período que antecede o início das aulas, foi abordada a concepção do instrumento, sua elaboração e diferentes formatos e sua importância como registro permanente para os estudantes neste processo de construção de seus Projetos de Vida.

Em relação as atividades propostas pelos docentes e o processo de avaliação dos estudantes, houve a compreensão da composição pedagógica da proposta na qual prevalece o processo cotidiano da aprendizagem e o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos e emocionais que permitem aos estudantes desenvolver as competências e as habilidades necessárias para a formação integral, como pessoas, cidadãos e futuros universitários e trabalhadores.

Além dos campos demarcados para o monitoramento bimestral, a partir do 2º bimestre, foi criado um campo para o registro livre de suas impressões, indicando a necessidade de ajustes e aprimoramento. Dentre os pontos indicados pelos

docentes, alguns já estão contemplados nas ponderações supracitadas. Ademais, algumas necessidades contemplaram os avanços do planejamento 2023, como a parceria com a editora para a utilização e a análise de livro didático, realizada por todos os docentes. Esse piloto tem por objetivo conhecer e aplicar as atividades propostas e, ao final do processo realizar a proposição ou não de sua adoção de forma a garantir as impressões de forma coletiva e contribuir para o planejamento 2024.

Em síntese, destaca-se que a experiência do NEM SESI RJ com Itinerário de Formação Técnica do SENAI RJ, especificamente, no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, vem caminhando de forma satisfatória, principalmente pela participação dos docentes e equipe de pedagogos nas escolas, que não mede esforço e dedicação para desenvolver suas atividades cuidadosamente e com vistas a contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando a formação geral e social para que se apropriem da fundamentação científica tão necessária ao processo de formação profissional.

Espera-se que, com o amadurecimento das equipes, a construção progressiva dos objetivos do Projeto de Vida, a aprendizagem das habilidades e o desenvolvimento das competências específicas do ensino médio com o itinerário de formação técnica, ao final dos três anos, os estudantes vislumbrem o potencial desse programa por meio de construção consolidada de objetivos para o futuro e que os projetos integrados construídos no itinerário de formação técnica possam refletir, não só um projeto de vida, mas também de carreira para os estudantes.

Desse modo, seguimos com a implantação do Plano de Curso e mantemos o monitoramento para seguirmos nessa construção coletiva.

REFERÊNCIAS

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

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

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Deliberação nº 394 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 07 de dezembro de 2021.

Resolução CNE/CEB nº 3/2018

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

SESI. Novo Ensino Médio. Referencial Teórico. 2022. 97 pág.

SESI. Plano de Ação Articulado. 2023. 16 pág.

SENAI. Departamento Nacional. Metodologia SENAI de Educação Profissional: perfil profissional; desenho curricular; prática docente. Brasília: SENAI - DN, 2019. 175 p. ISBN 9788550503295

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Ensino médio itinerário de formação técnica e profissional/ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social da Indústria. Brasília : SENAI/DN, 2018.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; AMIA, Carla Linhares. (Org.). Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 149.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.021

O CURRÍCULO DE ARTES NO BRASIL: UM PERCURSO HISTÓRICO- DOCUMENTAL E OS DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

ALINE DA SILVA SOUSA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre e Pedagoga pela mesma instituição. Professora do ensino superior nos cursos de Pedagogia. alinesousa@ufc.br ;

ALISSON ZALDIR SERAFIM BRAGA

Licenciado em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Especialista em Metodologia do Ensino de História, professor da educação básica pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. aserafimbraga@gmail.com

RESUMO

O ensino de artes no Brasil, enquanto conhecimento assumido nos currículos oficiais, saiu de uma visão simplista de Arte enquanto entretenimento, até ganhar espaço dentro dos currículos formais das escolas através dos documentos normativos. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar o currículo de artes no Brasil trilhando um percurso histórico-documental, considerando avanços e desafios. Sendo assim, a análise deste artigo permeia documentos de referência da legislação vigente para a composição de um currículo de artes nas escolas, enfatizando avanços e peculiaridades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de artes (PCNs), bem como as devidas críticas ao documento normativo obrigatório que norteia o currículo de artes no Brasil atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O método utilizado para esse trabalho foi o da pesquisa qualitativa e pesquisa documental, analisando os documentos oficiais supracitados. Com esta pesquisa, observou-se que o ensino de artes de fato, passou de um mero acessório da cultura ou enfeite pedagógico, até chegar a um saber curricular que oscila entre a obrigatoriedade ou não nas escolas. Conclui-se que a arte ainda possui um árduo caminho a trilhar enquanto área do conhecimento nas escolas, para uma valorização digna de sua importância curricular, bem como da valorização do profissional

da área e que em alguns momentos tivemos retrocessos, mas as lutas, os debates e os estudos levam aos avanços a partir das demandas vindas da prática escolar.

Palavras-Chave: Currículo, Artes, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como mobilização a atuação profissional de um dos autores no campo em que se insere esta discussão. A experiência como professor de Arte na Rede Municipal de Pacatuba, Maracanaú e na Rede Estadual do Ceará, serviu de mobilização para esta pesquisa, buscando realizar uma investigação documental sobre a história do ensino de artes no país, através das legislações vigentes, tendo como questão disparadora: historicamente, como se constituiu e se estabelece o ensino de Artes no Brasil, a partir da legislação vigente?

Dentro da mobilização para esta pesquisa, enquanto um autor possui a experiência no ensino de Arte, a outra autora se insere neste campo associada às discussões político-pedagógicas sobre o ensino de Artes no Brasil e sobre as concepções de Arte e a visão ideológica de educação embutidas nas legislações vigentes que foram analisadas.

O objeto de pesquisa investigado foram as legislações vigentes para o ensino de Artes no Brasil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de artes (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando perceber os percursos históricos e avanços a partir destas legislações.

Tornou-se necessário também realizar um breve percurso histórico bibliográfico sobre o ensino de Arte no Brasil, para apresentar as construções feitas sobre este ensino, apresetando, brevemente, os avanços nos conceitos e a defesa ideológica atual.

Neste trabalho, entende-se que o ensino da Arte é de fundamental importância para a contribuição na formação crítica, afetiva, social e psicológica do educando. Podendo, assim, ajudar na transformação da sociedade em que está inserido, daí a importância de compreender esse percurso histórico, compreendendo seus avanços e caminhos ainda a percorrer.

Assim, o objetivo deste trabalho é compreender o percurso histórico-documental do ensino de Artes no Brasil analisando e comparando documentos de referência da legislação vigente, enfatizando avanços e peculiaridades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de artes (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando contribuir para uma reflexão crítica sobre os percursos formativos e a prática docente no campo do ensino de artes no Brasil.

METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico desta pesquisa insere-se no contexto de uma pesquisa qualitativa, visto que, a pesquisa desenvolvida não busca dados quantitativos e sim, responder questões despertadas por inquietações teóricas e práticas no campo da formação e atuação docente, esperando uma contribuição na reflexão crítica que se pretende fazer sobre o tema.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, como sentem e pensam (MINAYO, 2001, p. 57)

Desta forma, a pesquisa de natureza qualitativa é a mais adequada à área de conhecimento deste trabalho. Nesse conjunto, utilizamos da pesquisa documental para realizar uma análise histórica documental do ensino de artes no Brasil, a partir da legislação vigente.

Percebendo os documentos aqui estudados como instrumentos que sintetizam a visão de educação e Arte oficializada por vias legislativas obrigatórias em nosso país, identificamos alguns documentos básicos para compreender o percurso histórico da Arte dentro do nosso sistema de ensino básico.

Sendo assim, esta pesquisa documental buscou enfatizar diferenças e peculiaridades sobre as práticas artísticas sugeridas a partir da LDB (Lei de diretrizes e base da educação) e do diálogo entre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), utilizando-se de pesquisa documental, principalmente do que existe vigente sobre estas propostas.

Além da apresentação do que a legislação normatiza sobre o ensino de Artes no Brasil, tornou-se pertinente também a realização de um breve levantamento bibliográfico sobre a história do ensino de Artes no Brasil, findando em reflexões críticas sobre como as atuais visões do ensino de Artes se revelam em tais documentos, bem como analisando os desdobramentos destas normativas na realidade educativa visando a formação e prática docente.

Na sequência deste artigo, teremos os resultados e discussões da pesquisa abordando as orientações contidas sobre o ensino de Artes na LDB, dialogando com as histórias do ensino de Artes no Brasil e as práticas artísticas educacionais presentes na BNCC, além de destaques sobre o percurso dos PCNs até a chegada da BNCC no ensino de Artes, para concluirmos com reflexões sobre o diálogo entre estes documentos e o que eles representam para a formação e prática docente no campo das Artes na educação básica brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A LDB (Lei de diretrizes e bases da educação), foi criada em 1961, sendo atualizada em 1971, tendo sua versão mais completa em 1996. Esta, até os dias atuais, passa por emendas, sendo constantemente adaptada à realidade educacional vigente e aos novos objetivos educacionais que vão se constituindo.

O ensino da Arte só foi inserido na versão da LDB de 1971, sendo intitulada como Educação Artística, valendo esclarecer que nessa versão ela era vista apenas como uma atividade recreativa e não como uma disciplina prevista nos currículos escolares. Em 1988, ano da nossa atual Constituição, em meio a discussões sobre a educação, por muito pouco a Arte não ficou de fora do currículo escolar. Foi graças a diversas manifestações de Arte-Educadores, que sua permanência foi garantida nas escolas do Brasil.

Sobre esta luta, cabe um breve destaque do percurso histórico sobre o ensino de Arte no Brasil, sendo inicialmente gerenciada pelos franceses, a partir da Missão Francesa, pois para D. João VI, a Arte feita no Brasil era menor e a Arte produzida na França, era mais valorizada.

A partir da chegada da Missão Francesa no Brasil, instaurou-se um espaço de discórdia entre as práticas artísticas produzidas e advindas ao Brasil, sendo os artistas locais adeptos do Barroco-Rococó¹, em contrapartida ao Neoclássico² dos artistas franceses, que percebiam a Arte brasileira como ultrapassada e não atendente à visão artística europeia. Barbosa (2012) cita essa transição como abrupta,

1 Estilo artístico desenvolvido na Europa, no século XVIII, espalhou-se pela Europa neste mesmo século, chegando na América em meados deste mesmo período.

2 Movimento cultural nascido na Europa Ocidental em meados do século XVIII, influenciando a arte e a cultura de todo o ocidente até metade do século XIX.

motivo pelo qual provocou um estranhamento e distanciamento do povo em relação à Arte.

Barbosa (2012) afirma que este processo levou ao afastamento entre a população e a Arte, incluindo ainda a identidade que o povo tinha com a Arte brasileira, em detrimento à Arte importada europeia, o que gerou o preconceito visto até hoje em nossa sociedade, que trouxe “a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.” (BARBOSA, 2012, p. 20)

Neste período, a Arte passou a ser instrumento da elite dominante, repercussão ainda da educação jesuítica de ensino valorizando a burguesia e desqualificando as classes menos favorecidas.

É importante destacar que, a vinda da Missão Francesa também oficializou a categoria de artista, mesmo que ainda desqualificando a Arte local e ressaltando como Arte pura e valorizada, a europeia. Consequentemente, artista não era ofício digno aos produtores de Arte local e sim, aos da Arte importada.

Destaca-se ainda que quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, seus métodos não foram realmente substituídos de maneira a valorizar o ensino da Arte em nossas escolas. Apesar das críticas ao método jesuítico, a organização desta prática, anos depois, continuou e ainda continua influenciando a educação brasileira.

A reforma educacional de Marquês de Pombal, pretendia a renovação metodológica no campo das ciências, das artes manuais e técnica, contudo, ela não atingiu seus propósitos. Mesmo assim, trouxe uma abertura para o ensino do desenho, pois o ensino de Arte era tido apenas neste aspecto. Esta inclusão do ensino do desenho no currículo, é um indicativo marcante para ampliar e ganhar mais espaço para a Arte a partir da Reforma Pombalina, incluindo ainda o desenho na categoria das aulas régias.

Assim, restou à Arte o caminho do ensino na educação dos príncipes, mais uma vez reforçando o caráter elitista dado à cultura artística. Historicamente, o preconceito contra a Arte se concentrou nesta como trabalho nas classes menos favorecidas, pois a Arte era vista apenas como produção e apreciação da corte para eles mesmos. Neste campo, surgem diferenças entre artistas e artesãos neste contexto, contudo hoje existem discussões que avançam nesses conceitos.

Nota-se que, analisando historicamente o percurso da Arte no Brasil, e sua luta de inserção e permanência no âmbito escolar, encontramos elementos que levam à compreensão sobre a situação de constante luta pela valorização da Arte em nossa sociedade atual e em nossas escolas.

É válido destacar ainda que, quando se refere à Arte nas escolas, cabe a reflexão sobre quais os propósitos da Arte nesta escola, tendo em vista, a proposta educacional que esta escola segue, posto que, a depender da visão de educação, a visão sobre a Arte tida pelas escolas também muda. Segundo Barbosa,

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno veem o papel da arte fora da escola. (...) A estética contemporânea se funda na ideia de que arte é a vinculação entre a forma e o conteúdo. (...) Um dos papéis da arte é preparar para os novos modos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa. (BARBOSA citado por FRANGE, 2008, p. 91-93)

Assim, se encontra na Arte uma aliada poderosa para se educar as novas gerações e não cometer erros anteriores. Portanto, a Arte torna-se, ou deveria se tornar, um refúgio e uma esperança para fugir das visões racionalistas, utilitaristas e produtivistas da sociedade.

Neste ponto, Duarte Júnior levanta os seguintes questionamentos:

Por que não se entender a educação, ela mesma, como algo lúdico e estético? Por que, ao invés de fundá-la na transmissão de conhecimentos apenas racionais, não fundá-la na *criação* de sentidos considerando-se a situação existencial concreta dos educandos? Porque não uma *arte-educação*? [...] Como é, então, que a arte pode se tornar um instrumento para a formação de um homem mais pleno? Como a arte educa? (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 65)

Estas reflexões trazem uma perspectiva da Arte, não como instrumento e sim, como meio e fim em si mesma. Ainda para Duarte Júnior

Arte-educação não significa o treino para alguém se tornar um artista. Ela pretende ser uma maneira mais ampla de se abordar o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo formativo do humano. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 72)

O autor denuncia a escola como espaço de imposição de ideias prontas, as quais cada um deve se submeter, não havendo espaço para que o indivíduo elabore sua visão de mundo a partir de uma perspectiva existencial. Para o autor, a escola apenas ensina respostas que não atendem às necessidades do indivíduo. O professor sempre antecipa o que o aluno quer ou precisa saber, mas não escuta e nem

disponibiliza espaço para a produção de sentido do ser humano neste espaço e fora dele, não havendo relação com a vida real, afirmando que “há um fosso profundo entre o que se fala e o que se faz. Entre a teoria e prática.” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 73)

A Arte pode ser um meio de elaboração de sentimentos e sentidos dentro da escola, pelos alunos, sendo assim, “a arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo.” (Ibdem).

Portanto, para o autor, na Arte-Educação, não importa o produto final, enquanto produção de boas obras de Arte. A atenção essencial da escola e do professor deve ser no processo desenvolvido, numa criação de sentido, buscando uma consciência estética. Para o autor, esta consciência estética vai além da simples apreciação da Arte, chegando a uma atitude de equilíbrio perante o mundo, envolvendo os sentidos dados à vida, sentimentos, imaginação e a razão se integram de forma coerente no cotidiano.

Duarte Júnior (1991) conclui que a Arte-Educação não deve ser apenas a inclusão desta nos livros e currículos das escolas, pois de acordo com a estrutura do espaço educativo, ela passa a ser apenas mais uma disciplina conteudista, que fabrica respostas, muitas vezes, não relevantes aos educandos. Para ele, a educação em si é atividade estética, a educação é a representação da nossa visão de mundo, não é espaço neutro, é diálogo das relações entre seres humanos dentro de um sentido.

É nesta construção histórica que seguem os avanços e desafios do ensino de Artes nos documentos legislativos no Brasil, sendo a Arte apresentada na legislação com visões divergentes da que vimos até aqui defendidas pelos autores que concordamos.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a atual LDB, transformando a Arte em uma disciplina obrigatória. De lá para cá, observa-se algumas alterações em vários artigos, levando-se em consideração a necessidade de adaptações observadas no decorrer dos anos, porém, o que se pretende aqui, é observar e registrar as alterações no que diz respeito a educação do ensino das Artes.

Apesar das alterações supracitadas, o que se visualiza, já no começo desse documento é a permanência da Arte no texto original da LDB, conforme a seguir:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: 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 (BRASIL, 2023b)

O parágrafo 2º, do artigo 26 da LDB, foi redigido três vezes, antes da versão atual, consultado em 2023. Nele diz: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. (BRASIL, 2023b)

Na versão da LDB de 2016, a arte não era mais disciplina obrigatória, sendo ela assim apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com a atualização desse parágrafo feita em 2017, ela volta, não somente a ser obrigatória em toda a educação básica, como também leva-se em consideração suas expressões regionais, conforme visto na versão de 2023.

Ainda no artigo 26 da LDB, parágrafo 6º, houve uma mudança bastante significativa, pois na versão original de 1996, apenas a música era considerada como gênero artístico obrigatório. Posteriormente, em 2016, a militância dos Arte-Educadores concorreu para aprovação dos documentos, nos quais foi acrescentado o ensino das Artes Visuais, Dança e Teatro. Assim sendo, registra-se no documento citado: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2023b)

No artigo 32 da LDB de 1996, alterado em 2006, o ensino da Arte aparece de forma muito clara, no que diz respeito a participação dessa disciplina como parte integrante na formação do aluno, no ensino fundamental, visando “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (BRASIL, 2023b).

Seguindo o trabalho de pesquisa histórico-documental sobre a Arte na LDB, percebemos que desde sua criação, existia já uma perspectiva sobre a criação da Base Nacional Comum Curricular, por isso, não poderíamos deixar de observar tamanha morosidade, em elaborar algo de tão grande importância para o ensino, e ainda assim, tão permeado de controvérsias, como apresentaremos a seguir, sendo a versão final da BNCC apenas apresentada e sancionada em 2018. Uma espera, portanto, de vinte e dois anos, por sua aprovação ou imposição. O trecho a seguir descreve uma parte da intenção de seu conteúdo: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2023b)

Destacamos aqui, o que se refere à disciplina de Arte, na LDB, vislumbrando a BNCC.

Vejamos:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2023b)

Após a longa espera de vinte e dois anos, que começou desde a implantação de nossa atual LDB, foi homologada em 2017 a terceira e definitiva versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental, sendo a do Ensino Médio homologada em 2018, pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE), com a proposta de nortear de forma unificada, os parâmetros da educação no Brasil, tanto na rede pública como privada.

É interessante ressaltar, que após a primeira versão publicada da LDB, em 1996, a mesma passou por diversas alterações, sendo que em 2013, o Estado brasileiro se comprometeu em assegurar a ampliação, a obrigatoriedade e a gratuidade para todos os níveis da educação. Com isso, a partir do ano dessa apresentação, começou-se uma expectativa ainda maior sobre a implantação de uma base curricular que pudesse abarcar de forma única a educação no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge então como uma ferramenta obrigatória a qualquer professor e estudante, visando proporcionar oportunidades de ensino igualmente satisfatório, totalmente independente de qualquer outro fator, buscando unificar os conteúdos das escolas públicas e privadas no Brasil.

Contudo, esta não é a realidade encontrada neste documento normativo. A BNCC é repleta de contradições, dentre elas o fato de que sua versão final foi homologada desconsiderando as versões anteriores que foram amplamente debatidas e permeadas de sugestões de profissionais da área numa perspectiva democrática. A versão final da BNCC não apenas desconsiderou o debate democrático sobre sua construção, como se apresentou como um documento que defende uma lógica neoliberalista da educação, adotando ideias que enaltecem a lógica mercantilista da educação, trazendo essa lógica de forma oficializada para dentro da escola pública brasileira, reforçando ideias que apenas beneficiam os grandes empresários da educação e em nada pensam nas camadas populares.

Quanto ao seu objetivo de unificação de conteúdos entre escolas públicas e privadas, devido as peculiaridades de cada campo e a realidade das nossas escolas e sociedade, essa ideia torna-se distante do nosso contexto. A realidade revelada com o advento da BNCC nos moldes como foi imposta, acaba por ressaltar as disparidades entre a educação pública e privada em nosso sistema de ensino.

A BNCC virou uma prescrição neoliberalistas de códigos nos planos de aula dos professores, que muitas vezes não dialogam com a realidade vigente. Reforça a ideia das competências, principalmente de competências técnicas e desvalorizam os saberes prévios, saberes populares e até os saberes cientificamente sistematizados são desvalorizados nas camadas populares, delegando a estas conhecimentos pouco aprofundados, valorizando saberes técnicos utilitaristas voltados somente para um mercado de trabalho que valoriza a mão de obra barata.

A BNCC retirou a autonomia das instituições escolares e da prática docente quando institui em caráter obrigatório a prescrição de códigos de competências elaborados por ideologias políticas educacionais que beneficiam as instituições privadas em detrimento das públicas, seja pelo quanto ainda é destoante a qualidade da educação no Brasil nos dois âmbitos, seja pela lógica educacional neoliberal prevista nestes documentos e que em nada dialogam com uma visão estética, plural e autônoma do ensino de Artes defendido pelos autores citados neste trabalho.

Contudo, antes de chegar na versão final da BNCC, nosso percurso histórico-documental ainda perpassa a publicação dos Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que em sua proposta pretende sugerir um caminho curricular, e não de tornar este documento prescritivo como aconteceu posteriormente com a BNCC, que acabou por deixar os PCNs relegados a segundo plano.

Lembremos, pois, que os PCNs, surgem no mesmo período da atual LDB, em 1997/1998, talvez como um protótipo do que viria a ser a BNCC. Percebe-se nele, que há algum avanço no que se refere a visão de Arte-Educação proposta pela LDB, pois assim encontra-se a seguinte descrição na introdução dos PCNS:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. (BRASIL, 1998, p. 66)

Na época, o ensino ainda era no sistema de séries, portanto, tratava-se aí de um objetivo direcionado da quinta a oitava série do primeiro grau, pois era com essa nomenclatura que se classificava o fundamental anos finais, que hoje vai do sexto ao nono ano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito a Arte, divide-se em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para cada uma dessas linguagens, os PCNs apresentam descrições de conteúdo, sendo eles:

- **Artes Visuais:** Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais; As artes visuais como objeto de apreciação significativa; As artes visuais como produto cultural e histórico.
- **Dança:** A dança na expressão e na comunicação humana; A dança como comunicação coletiva; A dança como produto cultural e apreciação estética.
- **Música:** Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.
- **Teatro:** O teatro como expressão e comunicação; O teatro como produto coletivo; O teatro como produto cultural e apreciação estética. (BRASIL, 1998, p. 48)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam ainda um material complementar para auxiliar o educador em Arte em suas atividades em sala de aula, tais como: Critérios de avaliação, Orientações didáticas e Bibliografia, tudo isso descrito de uma forma bastante esmiuçada, porém, o mesmo Parâmetro Curricular Nacional, não deixa claro, para que faixa etária ou ano do ensino fundamental ele está direcionando cada uma dessas atividades artísticas, ficando assim, a cargo do corpo docente da escola, definir qual ou quais conteúdos se adequam a cada etapa do ensino.

Como foi dito antes, com o advento da BNCC, criou-se uma expectativa a respeito dos direcionamentos a serem dados por tal documento, a fim de que, com isso, pudesse suprir possíveis lacunas deixadas pelos PCNs, como esse direcionamento de conteúdo por faixa etária/série/ano.

Neste sentido, dentre as competências gerais da BNCC encontramos aquela que pretende

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 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; Valorizar e fruir manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2023b)

Assim, a Base Nacional Comum Curricular, pretende, ao contrário dos PCNs, designar objetivos e habilidades específicas para cada segmento escolar, o que por um lado, preenche a lacuna deixada pelos PCNs, mas por outro, é feito seguindo uma lógica criticada pelos autores da área, conforme já apresentado.

Em todo caso, encontramos um avanço na legislação educacional para o ensino de Arte e na visão das práticas artísticas reveladas através destes documentos, começando pela LDB, passando pelos PCNS até chegar à BNCC.

Assim como apresentado acima, as características de cada documento são importantes para as práticas de ensino de Arte. Percebe-se um aspecto de construção da visão do ensino de Arte desde a LDB à BNCC, passando pelos PCNs.

Na LDB percebe-se o avanço na visão de Arte, agora vista como disciplina obrigatória na educação básica, contudo, ainda faltava uma descrição melhor desses conteúdos, que só apareceram nos PCNs.

Porém, na prática os Arte-Educadores sentiam falta de um direcionamento mais detalhado destes conteúdos, por isso, obtinha-se uma grande expectativa pela BNCC, pois esperava-se que este problema fosse ser resolvido com este novo documento.

Os PCNs foram um grande avanço para as práticas de Arte nas escolas, mesmo com a obrigatoriedade da Arte estipulada pela LDB, seu ensino ainda era muito inspirado nas antigas aulas de educação artística, antes do advento dos PCNs, sendo assim, este documento trouxe maior detalhamento para a prática de ensino acerca de cada linguagem artística.

Este material guiou até aqui as práticas em Arte nas escolas e a elaboração de materiais didáticos, mesmo estes sendo elaborados numa perspectiva muito técnica e produtivista do ensino de Arte.

As orientações dos PCNs são amplas, gerais, mas sem alguns detalhamentos que pareceram necessários para seu uso na docência. A BNCC pretendia suprir esses problemas, contudo, só reforçou a ideia produtivista e utilitarista do ensino de artes através da perspectiva das competências nela previstas, que destacam práticas que pouco dialogam com novas visões sobre o ensino de Artes, como as apresentadas aqui por Barbosa (2008) e Duarte Júnior (1991).

Trazendo indicações ano a ano do conteúdo de ensino de Arte, a BNCC tem destaque nos planos de aula atualmente, especialmente, por sua obrigatoriedade, enquanto os PCNs são parâmetros, ou seja, orientações e não uma obrigação, que acabaram por cair em desuso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir do levantamento realizado nesta pesquisa, que as práticas em Artes no Brasil têm passado por uma trajetória crescente, mas ainda não permanente. Em alguns momentos tivemos desafios, mas as lutas, os debates e os estudos levam aos avanços a partir das demandas vindas da prática escolar.

Neste caminho, além do levantamento teórico necessário, o estudo dos documentos legais para o ensino de Artes efetivaram-se como o objetivo central deste trabalho, para enfatizar diferenças e peculiaridades sobre as práticas artísticas sugeridas a partir da LDB e da BNCC, no meio deste caminho passamos pelos PCN's. LDB e BNCC são documentos de implementação obrigatória nas escolas. Esta é uma semelhança clara, enquanto que os PCN's são orientações sem obrigatoriedade de seguir.

A LDB não traz detalhes sobre como proceder o ensino de Artes nas escolas. Ela traz direcionamentos sobre quais linguagens artísticas são obrigatórias. A partir de tais direcionamentos, encontramos nos PCN's o detalhamento sobre cada linguagem artística definida como obrigatória na LDB, para ser uma orientação aos professores. Na BNCC, encontra-se um detalhamento maior ainda, ano a ano, dos conteúdos e competências de cada linguagem artística.

Contudo, na BNCC não se encontra estabelecido uma orientação de cada etapa do ano letivo em todos os segmentos escolares, o que fica à critério do corpo docente da escola definir que conteúdo deve estar sendo contemplado e em que sequência didática ao longo do ano. Embora, na maioria das vezes, o que define essa sequência é o livro didático e, dependendo da autonomia dada pela gestão, o

professor segue ou altera a sequência do livro. A realidade acaba revelando que a preocupação da maioria dos professores é com a sequência do livro didático, existindo na prática essa preocupação e cobrança imposta pela gestão escolar neste sentido.

Vale ressaltar que neste artigo não houve espaço pertinente para a reflexão sobre a qualidade dos livros didáticos utilizados nas escolas e que são elaborados de acordo com a BNCC, como muitos estampam em suas capas, o que significa dizer que já contém os referidos códigos prescritivos e obrigatórios dentro de cada capítulo e conteúdo de aula, cabendo ao professor, de acordo com sua didática e ideologia político pedagógica, apenas seguir a prescrição do livro didático.

Ressaltamos a crítica a esta prática muito peculiar de se submeter, sem reflexão crítica, aos ditames dos materiais didáticos que são produzidos pelos grandes empresários da educação na lógica neoliberalista contida também na BNCC e reforçada em materiais sintetizados, superficiais, que incentivam mais uma lógica utilitarista e produtivista da Arte.

Cabe às instituições escolares e à prática docente uma reflexão crítica direta sobre tais documentos e a forma como eles se revelam no cotidiano escolar, seja através do material didático ou através das cobranças das gestões superiores, e como tudo isso se materializa na escola na visão didática de cada professor e na formação humana que se pretende realizar no âmbito escolar.

Outra reflexão crítica a se fazer a partir destes documentos, é que apesar de seus avanços históricos inquestionáveis, eles ainda retratam uma visão do ensino de Artes que não dialoga com uma educação estética para a formação humana do sujeito crítico, reflexivo e autônomo. As características reveladas nos documentos e impressas nos materiais didáticos ainda tendem ao tecnicismo, aulas com base em datas comemorativas, lógica produtivista da Arte, além da ideia ainda implícita da educação artística e da Arte como acessório lúdico.

Esta visão se torna ainda mais reforçada pela desigualdade da valorização dos tempos de aula, em se tratando do ensino de Artes nos currículos escolares, em comparação com outras áreas do conhecimento mais valorizadas socialmente e mais cobradas nas avaliações externas, que influenciam os índices escolares e, por isso, as instituições tanto valorizam e reforçam estas outras áreas, em detrimento das Artes.

A formação docente dos professores que atuam no ensino de Artes nas escolas também uma reflexão à parte, sendo muitas vezes, a disciplina de Artes

destinada ao complemento de carga-horária de profissionais com outras formações acadêmicas, não valorizando o profissional formado na área competente.

Com a falta de formação adequada, associada aos tempo de aula reduzido e ao uso de materiais didáticos superficiais, a tendência são as aulas tornarem-se conteudistas, revelando uma preocupação com o produto das aulas mais do que com o processo construído durante os estudos, destacando que a preocupação com resultados finais torna-se marcante no ensino de Artes, algo que destoia da visão que temos construído sobre o tema no Brasil.

Conclui-se também sobre a necessidade e urgência da revisão dos documentos oficiais, validando o quanto eles registram sim os avanços históricos sobre a visão de Arte nas escolas, mas, só a prática de ensino é que revela a real eficácia destas visões nos currículos escolares e estas práticas denunciam a distancia destes documentos com a realidade escolar.

Analisando a crescente evolução da visão das Artes e das práticas artísticas contidas nos documentos oficiais, sabe-se que ainda é preciso mais avanços. Os documentos nunca estão completos, pois novas necessidades surgem, a partir da rapidez das mudanças na sociedade. Além disso, eles sempre vão revelar os interesses ideológicos de quem está hierarquicamente no poder, cabendo à democracia a garantia de que essas visões não podem ser impositivas e necessitam de amplo espaço para discussão, visando ampliar os olhares e garantir os interesses daqueles que realmente fazem ou são feitos pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Espera-se que as legislações consigam ser atemporais, no sentido de abranger as necessidades em todos os tempos e ocasiões, mas é preciso rever sempre novos elementos, novos conceitos e ampliar o que for necessário, sempre buscando progressos e nunca retrocessos, e principalmente o desenvolvimento humano em todas as áreas e segmentos.

Portanto, consideramos que conseguimos ampliar um pouco mais a compreensão sobre os temas propostos neste estudo, passando por uma delimitação de compreensão sobre a Arte-Educação, até chegar ao ensino de Arte nas escolas, compreendendo, por meio da pesquisa documental desenvolvida, a visão das Artes impressa nas legislações atuais e o que estas visões nos dizem acerca da importância da Arte nas escolas.

Assim, mesmo concluindo e constatando que neste espaço específico de pesquisa o ensino de Arte ainda não é como desejado, conseguimos compreender

e expressar a importância desta área de conhecimento. Lutemos por uma compreensão ampliada dos docentes sobre os diversos elementos ainda possíveis de serem trabalhados no que se refere à Arte- Educação nas escolas, que elas saiam do campo da produção somente técnica e produtivista da Arte e passe para uma compreensão estética, e que os alunos possam desfrutar ainda mais dos sentidos e saberes que a Arte pode nos proporcionar.

Esperamos poder encontrar novos caminhos para ampliar, aprofundar e melhorar a compreensão deste tema em futuras pesquisas no campo, ampliando nossos saberes e colaborando em novos olhares sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL, Ministérios da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de maio de 2023a.

BRASIL, Ministério da Educação. **LDB** – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm . Acesso em: 19 de maio de 2023b.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FRANGE, Lucimar Ballo P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.022](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.022)

O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS (UFPB) NA PERSPECTIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ISABELLE DA COSTA WANDERLEY ALENCAR

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande - UFPB, icwa@academico.ufpb.br.

OTÁVIO DO CARMO DE OLIVEIRA NETO

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Agronomia da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, otao-liv@yahoo.com.br.

LUCIENE CHAVES DE AQUINO

Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, lca@academico.ufpb.br.

RESUMO

A LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes devem ter, por referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). A homologação desta, portanto, suscitou adequação curricular da formação docente e também algumas problematizações pelo excessivo protagonismo dado à pedagogia das competências em detrimento da pedagogia histórico-crítica. Assim, a BNC Formação define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores. O presente trabalho trata de um relato de experiência que compara, analisa e reflete o currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba antes e depois das modificações realizadas pela BNC Formação. De um modo geral, as modificações conferiram caráter mais pedagógico ao curso, por meio da obrigatoriedade de 800h de conteúdos relacionados à formação docente.

Geralmente os estudantes ingressantes tem interesse na atuação técnica nas áreas animal e vegetal, mesmo que para atuar como professores. Estes perspectivam mais por uma formação técnica e prática do que por uma formação pedagógica, embora a última tenha cunho prático e mesmo o curso oferecendo oportunidades em programas vinculados às atividades de ensino tais como: Prolicen, Tutoria, Monitoria e Residência Pedagógica. Além do aumento significativo dos conteúdos de formação docente, esses componentes curriculares devem ser ofertados desde o primeiro ano do curso, enquanto os conteúdos técnicos específicos da área, a partir do segundo ano do curso. Assim, o primeiro ano do curso é essencialmente pedagógico, criando expectativas sobre a aceitação dos alunos ingressantes no novo currículo.

Palavras-chave: BNC Formação, BNCC-Educação Básica, Currículo, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A Lei Nº 9.394/1996, conhecida por LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (BRASIL, 1996) estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes devem ter, por referência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). A homologação da BNCC-Educação (instituída pelas Resoluções CNE/CP Nº 2/2017 e CNE/CP Nº 4/2018) (BRASIL, 2017; 2018), portanto, suscita adequação curricular da formação docente. Assim, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019) define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), a qual deverá embasar todos os cursos de formação inicial de professores.

O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba teve seu funcionamento autorizado pela Resolução Consuni UFPB Nº 181/1981 e reconhecido pela Portaria MEC/CFE Nº 103/1983. Inicialmente chamado de “Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino do 2º Grau – “Licenciatura Plena” (Habilitação em Agropecuária), o curso teve sua estrutura curricular aprovada pela Resolução Consepe UFPB Nº 65/1980. Em 1989 foi aprovada a primeira atualização do projeto pedagógico por meio da Resolução Consepe UFPB Nº 07-A/89. No ano de 2003, a Resolução Consuni UFPB Nº 04/2003 alterou o nome do curso para “Curso de Graduação em Ciências Agrárias - Licenciatura Plena”, com o objetivo primordial de formar professores para o ensino básico, técnico e tecnológico no campo das Ciências Agrárias e, por meio da Resolução Consepe UFPB Nº 41/2003, foi aprovada mais uma atualização do projeto pedagógico. A última estrutura curricular foi homologada pela Resolução Consepe UFPB Nº 38/2012, quando o curso passou a ser intitulado “Curso de Graduação em Ciências Agrárias, Licenciatura” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2023).

A metodologia que medeia o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Agrárias pressupõe uma preocupação primeira do educador, a consciência sobre a função social da escola pública, sobre o sujeito que se quer formar. Essas premissas constituem o ponto de partida e o ponto de chegada para a realização de uma prática pedagógica competente, perpassada por relações de desigualdade econômica, social e cultural, pela seletividade e exclusão. Essa compreensão operacionaliza e direciona o currículo do curso para a prática social,

dentro de uma visão interdisciplinar, exigindo uma prática educativa relevante para a articulação teoria-prática, tendo em vista a relação educação e sociedade. Uma concepção epistemológica que concebe a busca do conhecimento na práxis pedagógica caracterizada por essa articulação teórico-prática, significa articular os fundamentos teórico-metodológicos à realidade das práticas sociais.

Dessa forma, nossas reflexões exigem uma concepção de currículo baseada na complexidade e na multirreferencialidade que, de acordo com Apple (1995), rompe com a ideia de um conjunto de conhecimentos neutros e os situa como parte de uma tradição seletiva, moldada pela visão de algum grupo sobre o que é conhecimento. Isso implica na superação de um currículo prescrito que se apresenta como “pronto”, uma vez que o compreendemos como desqualificado, em sua origem, como prática social. Nossa posição é que o currículo é um “artefato social e cultural” (GOOGSON, 2005), que indica a historicidade, multiculturalidade e interdisciplinaridade da ação educativa e dos processos formativos na Licenciatura em Ciências Agrárias.

A BNC Formação se constituiu como um grande desafio no tocante à organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica. Esse trabalho objetiva discutir as mudanças implementadas e os seus impactos na dinâmica do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata de um relato de experiência que compara, analisa e reflete o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias depois das reformulações realizadas em seu PPC para adequação à BNC Formação. Tais reformulações alteraram o currículo vigente na Resolução Consepe UFPB Nº 38/2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2012).

Mediante as ações para a reformulação do PPC de Licenciatura em Ciências Agrárias, decorridas nos anos de 2021 e 2022, quando se deu também a recomposição do NDE (PORTARIA GD/83/2021), cujos membros, receberam a incumbência de efetivar a reformulação do PPC deste curso, em observância às normativas vigentes já citados. A imersão nesse novo marco regulatório suscitou reflexões sobre as proposições já formalizadas, nos últimos vinte (20) anos, e, portanto atinentes ao que prevê a LDB 9.394/96 para a formação e atuação de professores, em especial a graduação em licenciaturas específicas, assim como a formação continuada, para

o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacional. Para tal, nos reportamos, como não poderia deixar de ser, à legislação pertinente nesse ínterim conforme podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1: Legislação da Formação de Professores/Licenciaturas (2002-2022).

LEGISLAÇÃO	CAPUT	CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO CONTINUADA
"RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002"	"Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena."	"Art. 12 - A Carga Horária será definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária."	Não menciona
"RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002."	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior.	2.800 (duas mil e oitocentas horas)	Não menciona
"RESOLUÇÃO 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."	"Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos."	"Art. 1º - Regula a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica em regime de cooperação entre:" ¹

1 § 1º as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino;
 § 2º As instituições de ensino superior articuladas às políticas públicas de educação;
 § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação

LEGISLAÇÃO	CAPUT	CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO CONTINUADA
"RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*)"	"Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)"	"3.200 (três mil e duzentas) horas"	"Não menciona a formação continuada, apenas, a formação Inicial de Professores."
"RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020"	"Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada)"	"Apresenta vários tipos cursos com diferente carga horária: Atualização; Cursos e programas de Extensão; Cursos de Aperfeiçoamento; Cursos de pós-graduação lato sensu de Especialização, Mestrados e Doutorado."	"para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFormação Continuada)"

O quadro acima suscita uma discussão sobre a formação docente nas últimas duas décadas. A regulação do currículo na formação de professores é inerente à sistematização daquilo que subsidiará a prática educativa e está intrinsecamente ligada aos aspectos econômicos, políticos, culturais, científicos e ideológicos, cujo teor é convertido em conteúdos de ensino, portanto determinadores do modo de ser, fazer, pensar e agir que implicam em subjetividades. Portanto, a legislação educativa resguarda concepções de formação docente e, conseqüentemente, determinam as políticas de formação de professores como foco de debate de diferentes instituições e associações que se posicionam, frente às medidas e normativas do Ministério da Educação e Cultura, com posicionamentos nem sempre convergentes. Destacadamente, entidades da sociedade civil como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, surgidas da sociedade civil organizada, tomadas como

entidades científicas do campo da educação reunidas no movimento nacional de educadores", cuja atuação tem por princípio a qualidade social fundamentada sócio-histórica da educação. Perante a adoção desse paradigma, a escola pública, laica, universal e gratuita em todos

os níveis, é defendida em como direito social de todos os cidadãos e o seu objetivo maior consiste na promoção da emancipação humana e da cidadania. Esses movimentos vêm desenvolvendo ações conjuntas e se organizando sob forma de rede que elegeu como tarefa fundamental a defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, balizada em um “paradigma educacional” dialético, que “leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, e, conseqüentemente, mudanças no papel social atribuído ao professor. (BRZEZINSKI, 2018 apud ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 3).

Assim, as reformas educacionais, mais especificamente da formação de professores que se desenvolveram nos anos 2000, decorreram e foram complementares do que previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) para a formação docente.

Trata-se de um contexto que focalizou o setor social, em que o Banco Mundial, deu ênfase especial à educação, embora a prevalência da lógica econômica, tendo como principal objetivo fortalecer as políticas macroeconômicas de ajustamento. Estas eram vistas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator fundamental para a formação de “capital humano” adequado às exigências do novo padrão de acumulação (SOARES, 1996).

Entre estas medidas, a educação escolar tomou certa centralidade, entendida como meio de promoção de equalização social e como forma de aliviar as tensões sociais e garantir um ambiente razoavelmente estável e propício ao desenvolvimento econômico e financeiro. Assim, a partir dos anos de 1980, “o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países” (SOARES, 1996, p. 21).

Entremeada a tais circunstâncias se insere a normatização da formação docente a partir da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tributária de uma concepção de formação docente remanescente dos anos de 1990, pautada primordialmente na “racionalidade técnica”, no “saber fazer” e na “pedagogia das competências” (COSTA, MATTOS, CAETANO, 2021).

Em 2015, já em outro contexto socioeconômico e político, foi aprovada a Resolução Nº 2 de 1 de julho deste ano que definiu 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. A normativa em questão traz logo no seu *caput*, um claro posicionamento da intrínseca relação entre a formação inicial e continuada para o exercício da docência, colocando como uma política de Estado. Além de aumentar a carga horária dos cursos de licenciaturas de 2.800h (duas mil e oitocentas horas) para 3.200h (três mil e duzentas).

Nessa normativa (Resolução Nº 2, de 2015), o discurso da “competência” dá lugar a termos que trazem uma concepção de educação geral e educação escolar como prática complexa, que requer uma formação dialógica, construtiva, interdisciplinar e contextualizada da formação docente, acena para uma perspectiva histórico-crítica, conforme dispõe o Art. 5º, inciso IV que

às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia. (BRASIL, 2015, p. 6).

Entretanto, a atual normativa da formação de professores (Resolução CNE/CP Nº 2, de 2019), ressalta de forma expressiva a perspectiva da formação docente por “competências”, revitalizando a chamada “pedagogia das competências” que se situa entre as teorias do neotecnicismo e neoescolanovismo como tendências pedagógicas contemporâneas (AMARAL, 2022, p. 66). Diante do confronto entre as duas resoluções é perceptível a mudança de concepção de educação. Enquanto que uma se assenta em preceitos como pedagogia contextualizada, dialogicidade, criatividade, criticidade, liderança, autonomia; a atual resolução assenta-se na ideia da “competência” e do “engajamento”, que se materializam em ações individualizadas, transferindo as responsabilidades do sucesso aos sujeitos educaditos, e não a um projeto de política educacional cooperativo. A começar pela própria concepção de formação docente, ao separar a formação inicial da formação continuada.

Do ponto de vista do projeto pedagógico, entendemos que toda iniciativa deve conter em si a possibilidade de continuidade e ruptura, visando construir um conjunto de conhecimentos teórico-práticos capazes de capacitar os estudantes a intervir na realidade de forma crítica, consciente e ética. Desse modo, o projeto

pedagógico é uma ferramenta de gestão participativa que dá voz aos professores, discentes, equipe técnico-administrativa e comunidade, promovendo um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, buscamos referências no paradigma da educação popular em que “a prática pedagógica deve ser acompanhada de diálogo e cooperação na construção do conhecimento; retoma-se a questão da valorização do professor e de sua formação adequada para a transmissão do conhecimento; dá importância ao diálogo como condição para a superação dos limites da aprendizagem” (AMARAL, 2022, p. 71).

Para Veiga (1995), o projeto pedagógico possui um papel crucial na definição dos objetivos, visto que se compromete com os interesses reais e coletivos da maioria da população, em um processo democrático de decisões que busca superar conflitos, eliminar relações competitivas, corporativistas e autoritárias, rompendo com a rotina do comando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola e diminuindo os efeitos fragmentadores da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Nessa perspectiva, as discussões e sistematizações desenvolvidas e compartilhadas pelo Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias foram orientadas por essa visão, sinalizando a possibilidade de criar novas formas e caminhos que atendam às expectativas dos envolvidos no processo formativo dos licenciados que saem do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A adequação do PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias à BNC Formação trouxe mudanças significativas à estrutura curricular do curso, bem como em sua essência, trazendo uma configuração pedagógica mais formativa e uma configuração técnica de caráter mais prático.

A distribuição da carga horária total do curso para atender o preconizado pela BNC Formação está disposta conforme o ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição da carga horária do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias em grupos, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2/2019 (BNC Formação).

GRUPOS	CARGA HORÁRIA MÍNIMA	DISTRIBUIÇÃO	CARGA HORÁRIA
I	800h	Conteúdos de Formação Pedagógica	810h
II	1.600h	Conteúdos de Formação Técnica	720h
		Conteúdos Complementares Obrigatórios	660h
		Conteúdos Complementares Optativos	270h
		Conteúdos Complementares Flexíveis	120h
III	400h – Estágio Supervisionado	Estágios Supervisionados (I ao IV)	405h
	400h – Práticas dos Grupos I e II	Práticas de Integralização Curricular (I à XI)	405h
TOTAL	3.200h	-	3.390h

Fonte: Autores.

O currículo do PPC aprovado pela Resolução Consepe N° 38/2012 possui 3.075h. A primeira mudança provinda da BNC Formação afeta o tempo total do curso, que deve ter o mínimo de 3.200h. A nova carga horária do curso ficou estabelecida em 3.390h com o objetivo de atender a complementação da carga horária de formação pedagógica sem perder o caráter técnico do curso, ultrapassando 190h do mínimo exigido.

Assim, os conteúdos de formação pedagógica tiveram sua carga horária alterada de 360h para 810h. Os conteúdos de formação técnica somados aos conteúdos complementares obrigatórios totalizavam 1.755h no currículo de 2012, passando a 1.380h no currículo baseado na BNC Formação. No entanto, a necessidade da inserção de atividades práticas para os componentes curriculares dos Grupos I e II (ver Quadro 2) promoveu a criação das Práticas de Integralização Curricular (PICs) que acrescentaram mais 405h de práticas de caráter técnico, incluindo atividades laboratoriais, extensionistas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC passou de 30h para 75h e seu enquadramento nas PICs promove um caráter prático à atividade. As PICs estão distribuídas ao longo do curso, desde o seu início.

A diminuição dos conteúdos complementares optativos de 345h para 270h segue o movimento de não aumentar excessivamente a carga horária total do curso. Segundo o Regimento Geral da UFPB ((UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2015), os cursos de graduação devem ter no mínimo 8% da carga horária do curso

destinada aos componentes complementares optativos, dessa forma, a carga horária foi estabelecida seguindo esse critério.

Na BNC Formação não há obrigatoriedade de oferta de conteúdos complementares flexíveis, o mesmo para o Regulamento Geral para os Cursos de Graduação da UFPB (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2020). Contudo, para atender o aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da residência pedagógica, da extensão e da monitoria, entre outras, os conteúdos complementares flexíveis foram mantidos, mesmo com redução de 210h para 120h.

Para alcançar a carga horária mínima de 800h de conteúdos de formação pedagógica, foram criados componentes curriculares em atendimento ao requerido pela BNC Formação e às competências previstas para os futuros professores. O componente Língua Portuguesa atende à necessidade prevista na BNC Formação quanto aos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica terem como fundamentos pedagógicos o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos e domínio da norma culta. O componente Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena foi inserido no novo currículo por meio da recomendação da Resolução CNE N°1/2004 (BRASIL, 2004) e do Regulamento Geral da Graduação da UFPB.

O componente Educação Ambiental prevê o atendimento à competência docente de desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BNC Formação). A criação desse componente é justificada pela Resolução CNE N°2/2012 (BRASIL, 2012) e pelo Regulamento Geral da Graduação da UFPB. O componente Educação e Inclusão Social e Direitos Humanos relaciona-se ao compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; incentivando a competência geral docente de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BNC Formação).

Fundamentos Biológicos e Psicossociais da Educação é um novo componente do currículo que considera que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, de aprendizagens essenciais quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BNC Formação). Além disso, no Grupo I de atividades (ver Quadro 1), a BNC Formação salienta que o licenciando deve ter uma visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento das competências e habilidades para sua vida

Outros componentes curriculares foram criados sem haver obrigatoriedade por meio de resoluções, mas para atender demandas específicas do curso. Os componentes Ensino da Criação Animal e Ensino de Fitotecnia pretendem fornecer aos licenciandos base para a prática docente em disciplinas técnicas da área animal e vegetal.

As mudanças das cargas horárias do curso para atender a BNC Formação podem ser visualizadas no Quadro 3, onde é feita uma comparação entre o currículo de 2012 e o novo currículo de 2023, criado por meio da BNC Formação.

A inserção da creditação da extensão se refere a uma exigência da Resolução CNE N°7/2018 (BRASIL, 2018) que diz que os cursos de graduação devem ter o mínimo de 10% da carga horária dedicada à extensão (normatizada pela Resolução Consepe N°2/2022, que limita essas atividades à 15% do total do curso). Para atender essas demandas, os estudantes precisam dedicar 10% do curso a atividades extensionistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2022).

Quadro 3 – Comparação entre os conteúdos do currículo de 2012 e dos currículo de 2023 (modificado pela BNC Formação)

DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS	Carga horária do Currículo de 2012	Carga horária do Currículo de 2023
1. Conteúdos Básicos Profissionais		
1.1 Conteúdos de Formação Pedagógico	360	810
1.2 Conteúdos de Formação Técnica	825	720
1.3 Estágios Supervisionados	405	405
1.4 Práticas de Integralização Curricular		405
2. Conteúdos Complementares		
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	930	660
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	345	270
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	210	120
Total:	3.075h	3.390h

Fonte: Autores.

Segundo Sousa e Rebouças (2017) a relação entre os conteúdos de formação pedagógica e de formação técnica e tecnológica no campo das ciências agrárias tem sido um tema de discussão histórica nas Licenciaturas em Ciências Agrárias (LICAS) do Brasil que carecem de uma diretriz curricular nacional o que pode comprometer a identidade e uma possível aproximação formativa entre as LICAS.

Como foi demonstrada, a aplicação da BNC Formação favorece consideravelmente os conteúdos de formação pedagógica e reduz a formação técnica, o que tem gerado discussões sobre a suficiência e qualidade dessa formação técnica, a identidade do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e as possíveis soluções para dirimir esse problema, por exemplo, o aumento da carga horária que acaba tornando o curso menos atrativo e com maior incidência de retenção, evasão e desistência.

A aproximação entre esses campos do saber devem contemplar a formação de um profissional generalista no campo das ciências agrárias com um currículo orientado por eixos integradores tais como a economia solidária, o desenvolvimento sustentável e a o meio ambiente e a educação ambiental. Além disso, a educação do campo e a extensão rural são áreas de profundo potencial para a integração da formação técnica e pedagógica nas LICAS (SOUSA E REBOUÇAS, 2017).

Nas intervenções curriculares apresentadas neste trabalho procuramos nos orientar por essas diretrizes que já têm sido apontadas como consenso inclusive para a formação de diretrizes curriculares nacionais para o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ênfase dada à perspectiva da “pedagogia das competências” ou “aprendizagem por competência” na normativa vigente para a formação docente (BNC Formação), tende a inibir uma perspectiva pedagógica histórico-crítica. Entretanto, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Agrárias, normatizada pela BNC Formação, possibilitou a ampliação de disciplinas pedagógicas no currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, mediante a obrigatoriedade de 800h de conteúdos relacionados à formação docente.

Geralmente os estudantes que ingressam no curso demonstram maior interesse na atuação técnica das áreas ‘animal’ e ‘vegetal’, mesmo que para atuar como professores, ou seja, privilegiem a atuação técnica específica das ciências agrárias, do que da formação pedagógica, ainda que a última tenha cunho prático e mesmo o curso oferecendo oportunidades em programas de ensino, tais como: Prolicen, Tutoria, Monitoria e Residência Pedagógica.

Além do aumento significativo dos conteúdos de formação docente, a BNC Formação pede a oferta desses componentes curriculares desde o primeiro ano do curso, enquanto os conteúdos técnicos específicos da área devem ser oferecidos a partir do segundo ano do curso. Assim, o primeiro ano do curso é essencialmente pedagógico, criando expectativas sobre a aceitação dos alunos ingressantes no novo currículo.

Para estudos e desdobramentos posteriores seria importante verificar como outras LICAS no Brasil reformularam seus projetos pedagógicos para atender a BNC Formação e como essas alterações aproximam ou distanciam esses cursos da construção de uma identidade comum para esses profissionais e a possível elaboração de uma diretriz curricular nacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Filosofia e Educação**,

Campinas: SP, v.14, n.1, p.65-91, jan./abr.2022, pp. 65-91. Disponível em: < file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/8668490%20(1).pdf> Acesso em: 30/05/2023. ISSN 1984-9605

ARAÚJO, Silva Denise; BRZEZINSKI Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistência. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020.

APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Currículo, cultura e sociedade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2022a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2022b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Brasília: Portal MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19/04/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Brasília: Portal MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=

download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 .
Acesso em: 19/04/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 15 de junho de 2012. Brasília: Portal MEC, 2018.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192
.Acesso em: 19/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?que_ry=LICENCIATURAAcesso em 28 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 28 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?que_ry=Educacao%20Ambiental>. Acesso em 28 de abril de 2023.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação Docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909/ Març. 2021 e-ISSN: 1982-5587. 2021.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticos e reformas. In.: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 15-40.

SOUSA, Breno Henrique de; REBOUÇAS, Aiene Fernandes. Organização Curricular dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias ou Agrícolas (LICAS) no Brasil: em busca de identidade e discutindo currículo e formação profissional. In: ZOTTI, Solange Aparecida; REISDOEFER, Deise Nivia (org.). **Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica**. Blumenau: Ifc-Sc, 2017. Cap. 4. p. 99-120. Disponível em: <https://editora.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/33/2019/04/TEMPOS-E-ESPA%C3%87OS.pdf>. ISBN 978-85-5644-005-1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 38/2012, de 28 de agosto de 2012. Altera as Resoluções nº. 41/2003 e 76/2006 do CONSEPE e Portaria PRG/G/Nº 16/2012, que aprovam o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Agrárias, Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Campus III, da UFPB. João Pessoa: CONSEPE, 2012. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20151540985293099621d6640f104871/Rsep38_2012.pdf. Acesso em: 19/04/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 29/2020, de 9 de novembro de 2020. Aprova o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. João Pessoa: CONSEPE, 2020. Disponível em: <https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2020189051e2be2611980cbe468246287/Resp29.20.pdf> . Acesso em: 19/04/2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 2/2022, de 19 de abril de 2022. Dispõe sobre a Política de Creditação da Extensão Universitária nos currículos da graduação em todos os graus (licenciatura, bacharelado e tecnológico) e modalidades (presencial e a distância - EAD) no âmbito da

UFPB. João Pessoa: CONSEPE, 2022. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2022020098b1984149875e702213221e5/Resoluo_02.2022_Consepe._C.docx.pdf . Acesso em: 19/04/2023.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.023

O CURRÍCULO DO PROEJA NO IFRN E AS APRECIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

Professora do IFRN - Campus Parnamirim, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/PT, pesquisadora e líder do grupo de pesquisa "Educação, Linguagem e Arte" (ELA). Também é participante e cofundadora da Cátedra Paulo Freire do Rio Grande do Norte, izanny.brito@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Santa Cruz. Neste recorte, buscou-se conhecer quem são os estudantes do curso para se investigar as concepções de currículo a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes em suas narrativas, de modo a realizar equivalência entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais e o currículo desenvolvido pelo IFRN, em especial, a integração curricular. A investigação desenvolvida é de abordagem qualitativa, guiando-se pela pesquisa do tipo estudo de caso. Com base nessa abordagem foi desenvolvido um instrumento de recolha de dados, a saber: a entrevista semiestruturada. A recolha dos dados foi complementada pela análise de documentos legais e institucionais. O estudo possibilitou caracterizar o estudante do PROEJA, apresentando dados de grande importância para a construção do currículo integrado na instituição lócus. Foram constatadas situações contraditórias relativas ao projeto pedagógico do curso, que se apresenta na prática como um projeto pedagógico tradicional, em especial, quanto ao aspecto metodológico e, por fim, o currículo é visto de uma forma descontextualizada da realidade do estudante, não apontando especificamente para a integração curricular. Constatamos também que os estudantes reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho, entretanto, verificamos nas narrativas que são os próprios estudantes que realizam a ação de

integrar o conhecimento. A pesquisa possibilitou ampliar o campo de investigação sobre o PROEJA, assim como contribuir para uma melhor implementação do Programa frente a uma proposta curricular que visa atender aos campos da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional.

Palavras-chave: Currículo, integração curricular, Educação Profissional, PROEJA.

INTRODUÇÃO

O PROEJA, desde o momento de sua implementação, trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos, uma vez que no cotidiano de seu desenvolvimento percebe-se dificuldades e carência de condições pedagógicas na formação do corpo docente e nas condições estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade.

Percebemos constantemente, a partir dessas dificuldades, a necessidade de se estabelecer um ensino coerente para o PROEJA no IFRN, fundado nos princípios de cidadania, emancipação, solidariedade e democracia, dado que observamos a carência de condições pedagógicas na formação do corpo docente e nas condições estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade. Em verdade, a implantação do Programa trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos (Martins, 2014, p. 24).

Desse modo, o interesse em pesquisar sobre os sentidos dos estudantes quanto ao currículo do PROEJA partiu, em primeiro lugar, da necessidade de oferecer respostas aos sujeitos deste Programa.

Como profissionais da educação da Instituição, na época da implementação do PROEJA, nos deparamos com um Programa desafiador, cujos sujeitos se matriculava com idade a partir de dezoito anos, sendo estudantes ou trabalhadores, marcados por experiências acadêmicas restritas, que não podiam ser ignoradas, e que necessitavam permanecer na escola onde o ensino deveria ser organizado de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao seu perfil.

Ao ofertar cursos técnicos de nível médio integrado, na modalidade EJA, o IFRN esteve, ao mesmo tempo, cumprindo uma determinação legal e suprimindo uma carência não somente educacional, mas acima de tudo de cidadania participativa, na qual todos têm direitos iguais perante o Estado, princípio este, defendido no PPP da Instituição (IFRN, 2012b).

Os estudos sobre o PROEJA apresentam-se hoje como importantes e necessários ao cenário acadêmico, constituindo-se um campo de pesquisa amplo, à medida que se compõe numa possibilidade de resposta às indagações feitas pela maioria dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Percebemos, assim, o quanto é importante a investigação desta temática e, nesse ínterim, formulamos a questão de pesquisa que deverá nortear a nossa

investigação: em que os sentidos atribuídos ao currículo, pelo estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – **Campus** Santa Cruz, contribuem para repensar o currículo do Programa, de modo que este se apresente efetivamente integrado?

Assim, foi necessário ouvirmos os estudantes do Programa, dado que ao escutá-los observamos a possibilidade de emergir uma rica trama que poderá engrandecer a Instituição e sua comunidade, quanto às suas percepções acerca do PROEJA, bem como proporcionar ações e intervenções pedagógicas coerentes para esses sujeitos.

O artigo propõe-se a investigá-lo, tendo em vista a necessidade de realizarmos uma discussão por meio de um estudo teórico de natureza reflexiva, bem como investigativo, com o objetivo de analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – **Campus** Santa Cruz.

Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos: investigar as concepções de currículo expressas a partir dos sentidos dos estudantes por meio de suas narrativas; perceber aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais, o currículo implantado no IFRN e as narrativas dos estudantes investigados; e contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA, a partir das experiências desenvolvidas na Instituição.

Tais objetivos são fundamentais para apreendermos as necessidades acadêmicas atuais dos estudantes, que poderão ser tratadas de forma ativa pelo IFRN. Para isto, é essencial a abertura de espaços e oportunidades de escuta de suas narrativas, uma vez que, Barcelos (2012, p. 44) nos comunica que “não podemos esquecer de levar em conta o processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade adulta, tentam retornar à escola”. Tais narrativas são extremamente necessárias para a construção de uma identidade para o PROEJA no ambiente escolar, bem como de um currículo pertinente e coerente com o Programa.

A investigação se desenvolveu por meio da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Sua temática insere-se nos problemas enfrentados pela confluência relativa à integração da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional nos

Institutos Federais que resulta em caminhos de reflexões a serem percorridos historicamente, em equívocos, e discussões entre seus atores.

METODOLOGIA

A investigação se relaciona com a problemática do PROEJA, a qual pretendemos analisar os sentidos dos estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRN – Campus Santa Cruz quanto ao currículo deste Programa. Analisar as narrativas dos sujeitos do PROEJA nos conduz a caminhos complexos que nos consentem progredir no mundo real dos fatos ou acontecimentos e, por esse motivo é que nos apropriamos deste método que tem como princípio a dialógica.

Assim, desenvolvemos esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa para orientar nossa escuta, uma vez que ela se propõe a responder a demandas de ordem individual e coletiva e absorve um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se preocupa com a compreensão interpretativa dos fenômenos sociais, levando em conta o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores.

Essa abordagem trabalha com a importância da intenção e com a subjetividade das atitudes, o que ascende a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis apenas. Ademais, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características citadas anteriormente, tendo a investigação como objetivo à compreensão dos sujeitos tomando como base os seus pontos de vista.

Ser pesquisador, nesse tipo de investigação, nos oportuniza entrarmos num mundo significativo, detalhado e de comunicação, em que a atividade do cientista remete ao pensar e ao refletir dentro de uma compreensão de estrutura social, do lugar do outro e de si mesmo.

Dentro do enfoque qualitativa escolhemos a pesquisa do tipo estudo de caso, pois é uma metodologia de pesquisa que nos permite reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, bem como surge do anseio de entender fenômenos sociais complexos (YIN, 2010).

O estudo de caso se caracteriza pela descoberta, pela importância do contexto, por retratar a realidade de forma complexa e profunda, por utilizar uma variedade de fontes de informação, por revelar as experiências de vida e generalizações

naturalísticas e por representar diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Para Stake (2012), o investigador que opta pelo estudo de caso desempenha papéis diferentes e tem opção quanto à forma como eles serão desempenhados. Cada investigador toma decisões contínuas de modo a escolher o seu papel. Em nosso caso, a escolha do papel de investigador como biógrafo, apontado por Stake (2012), nos remete ao procedimento definido para a pesquisa quanto à perspectiva da recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas com enfoque nos princípios da metodologia de história de vida, dado que o investigador como biógrafo opta em compreender a vida dos sujeitos pesquisados, descrevendo as pessoas em profundidade e apresentando-as como indivíduos complexos.

Como remete Ardoino (1998, p. 4), ao discutir sobre a análise multirreferencial, “[...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”. Assim, o fato de escolhermos tais abordagens nessa pesquisa nos remete a compreensão de reconhecermos o caráter plural e complexo dos fenômenos sociais.

Prosseguimos a pesquisa com a aplicação da entrevista semiestruturada por esta ser de aspecto focalizado, uma vez que desejamos esclarecer um problema específico relativo ao currículo do PROEJA, e que apresenta um formato dialógico assimétrico e não rígido, com uma estrutura bastante flexível, buscando colher informações dos sujeitos atores sociais, de modo individual, sendo sua principal finalidade permitir a escuta das vozes dos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do IFRN-Santa Cruz, *lócus* da investigação. Não queríamos examinar opiniões frequentes, nem fazer uma representação estatística da mesma e sim, deixá-los falar e falar... falar daquilo que não se ouve explícito no cotidiano da escola.

Nosso propósito com a entrevista foi possibilitar ao estudante do PROEJA o poder de voz, uma vez que nenhuma pessoa é mais adequada que ela própria, para avaliar seu pleito, pois o vivencia cotidianamente. Segundo Britzman (1989, apud LEAL, 2010), existem três diferentes significados para o termo ‘voz’ na literatura: o primeiro é o significado exato, quando mencionamos a forma que a fala e as perspectivas do pregador são concebidas. O segundo é o metafórico, que representa o modo e as qualidades das palavras que são pronunciadas. O terceiro e último dos significados é o político, que se refere ao direito de ser escutado e representado na

sociedade. Este último é o significado que mais se aproxima da discussão apresentada em nossa pesquisa, dado que a voz do estudante é empregada no tocante ao direito de ser escutado e representado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando em uma escola que forme numa perspectiva integral, de modo a promover uma educação de qualidade referenciada socialmente e observando todas as dimensões constituintes do humano, realizamos nossas análises investigatórias esperando contribuir para a sistematização teórica sobre o currículo do PROEJA no IFRN. Assim, este tema atualmente é de enorme relevância, dado que se expõe como questão posta pela investigação educacional de duas modalidades a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Para isso utilizamos documentos oficiais e as referências bibliográficas, que nos deram um aporte teórico para dialogarmos com as narrativas dos estudantes, triangulando e possibilitando refletir o significado das teorias e relacioná-las ao nosso objeto de estudo.

Observamos que, especificamente neste artigo, apresentaremos o tema currículo que ficou estabelecido sob o foco da integração curricular, construída a partir das narrativas dos entrevistados e compilados para o fim de compreendermos como se constrói esta categoria a partir do ponto de vista dos estudantes do PROEJA. Tal tema é um recorte de toda uma discussão realizada na dissertação de mestrado desenvolvida por esta autora.

Desse modo, a categoria “Integração Curricular” compreende um conjunto de três subcategorias que podem ser observadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Categoria Integração Curricular e suas subcategorias.

Categoria	Subcategorias
Integração Curricular	<ul style="list-style-type: none">• Saberes dos sujeitos do PROEJA• Teoria e Prática• Trabalho

Fonte: *Elaboração da pesquisadora.*

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO COTIDIANO DA PRÁTICA.

A integração curricular é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções do conhecimento associando-o aos contextos dos estudantes e as suas atividades. Nestes contextos, o conhecimento assume importância e propósito imediatos. Organizado desse modo, o currículo e o conhecimento são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e adultos, uma vez que os ajuda a integrar as suas próprias experiências e, conseqüentemente, busca expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. A integração curricular também promove a integração social democrática entre os estudantes (ALONSO, 2002).

Dentro do contexto da integração curricular, podemos agrupar diferentes propostas. Lopes e Macedo (2011) expõem três modalidades organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas; e integração com base nos interesses dos estudantes e na vida social. Em relação à primeira abordagem, não iremos nos deter por se tratar de uma perspectiva que não está no arcabouço deste estudo. As duas últimas propostas que perpassam as discussões sobre integração curricular no IFRN serão debatidas, pois na segunda incluem-se as propostas em defesa da interdisciplinaridade e na terceira abordagem incluem-se o currículo por projetos e por temas transversais.

Quaisquer das formas de integração citadas proporcionam alterações na prática pedagógica de professores. Entretanto, o modelo disciplinar é tão significativo na formação de culturas desses professores, até maior que as próprias características institucionais, que se encontra usualmente resistências quanto à execução do currículo integrado nas instituições, especialmente no curso investigado, como poderemos verificar posteriormente.

Para Lopes (2008), tais resistências apresentadas no contexto escolar, especialmente, pelos professores são relativas à integração curricular, pois esta

[...] implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola (LOPES, 2008, p. 87)

Este ideário aponta para o quanto o professor é fortemente identificado com sua disciplina e, especialmente, como este é formado pelo discurso instrucional postos nos currículos oficiais e pelo material didático por ele manejado. Dessa maneira, as disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas (GOODSON, 1983 apud Lopes, 2008), tornando-se, assim, forte elemento de dissonância com o currículo integrado.

Uma outra apreciação situada nas atuais defesas do currículo integrado se encontra na integração de conceitos das disciplinas considerando a dimensão intelectual do homem em sua globalidade incorporada à dimensão do trabalho na perspectiva educativa. Neste caso associa-se trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania, superando a dualidade histórica existente na educação brasileira entre teoria e prática e formação geral e técnica (BRASIL, 2007).

Atualmente este conceito se expande por meio de teóricos da educação profissional e tecnológica passando a apresentar-se como uma alternativa pedagógica para a oferta do ensino médio, cujo conteúdo é constituído pela integração da educação profissional com os componentes da educação básica. Mas, salientamos que a dualidade apontada anteriormente não aconteceu e/ou acontece por acaso. Segundo Ciavatta (2005) esta dualidade é resultado da separação entre a educação oferecida aos filhos das classes mais favorecidas e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, a EJA é uma consequência desse fator e o currículo integrado nesta modalidade também.

Para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica essa integração vem ocorrendo desde o ano de 2005 quando, ao meio de uma profunda crise no próprio ensino médio, o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a educação profissional, resolve que esta modalidade seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, seja na forma integrada, concomitante ou subsequente.

No entanto, Ramos (2010), abordando sobre o currículo integrado, nessa perspectiva, nos prediz que o conceito de integração vai além da forma. Integrar é relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho;

humanismo e tecnologia. Ainda acrescenta que a integração visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação.

Complementando a discussão, Ciavatta (2005, p. 84) nos motiva a refletirmos nos desafios que compõe esta questão:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busquemos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Assim, ela estimula a reflexão sobre os desafios dados pela integração que é construída a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos gerais e específicos ao longo do processo de formação, conduzida à luz dos eixos trabalho, ciência e cultura.

Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa ultrapassar a formação segmentada do ser humano, historicamente, pela divisão social do trabalho. Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se uma formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2005 apud IFRN, 2012b, p.51).

Desse modo, escutando os nossos sujeitos, observamos que eles conferem a essa categoria as seguintes compreensões:

Percebo a integração, principalmente, nas disciplinas de cálculo que tem que saber na parte da computação. Tem que saber, assim, quando chegar uma parte de Matemática ou Física. Tem alguns assuntos que ligam uma coisa com a outra e que é necessário saber, ai uma precisa da outra para andar em frente (EST-1).

As disciplinas cada uma tem sua parte, né? Porque, assim, é totalmente diferente as do ensino médio para as do técnico. Então, por exemplo, eu estudo Matemática com Eletrônica, Matemática do ensino médio e Eletrônica Digital que já é do

curso técnico. Mas tem coisa em Eletrônica Digital que se eu não tiver visto em Matemática, eu não consigo fazer. Então, eu acho que tem a integração sim, dos dois. Porque eles veem os assuntos, os conteúdos, um já ligado para o outro. Se eu estou vendo Matemática IV, por exemplo, eu já tô vendo o conteúdo de Eletrônica Digital que já pega o conteúdo de Matemática IV. Então, eu acredito que sim, que eles se integram (EST-2).

A concepção de currículo integrado articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, orientada por uma postura interdisciplinar e crítica do estudante frente ao conhecimento, como observamos na fala dos estudantes EST-1 e EST2, anteriormente. Neste caso os estudantes percebem que os conteúdos de uma disciplina incorporam os conhecimentos de outrem, articulando-os e permitindo o desenvolvimento de inter-relações entre elas.

O estudante EST-9 percebe esta importância. Entretanto, denuncia a postura dos professores frente à necessidade de integração das disciplinas:

[As disciplinas] deveriam ser interligadas, né? Só que os professores não estão... não fazem essa interligação. Tipo, os professores que são da área do ensino médio dão aquela aula e pronto, os do técnico dão, eles dão as do técnico e dentro vê que a gente, por exemplo, em Matemática, vê que a gente não teve uma [disciplina de] matemática legal, aí eles tentam dar uma maquiada por cima. Mas assim nenhum dos dois professores, dos dois lados, eles estão preocupados em fazer uma integração assim (EST-9).

Na prática pedagógica em sala de aula, os estudantes percebem que o currículo se realiza com a integração. Os sujeitos reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho. As palavras de EST-3 apresentam este sentido:

As disciplinas do ensino médio com as disciplinas técnicas favorecem a aprendizagem porque na parte técnica, na parte de manutenção, vamos dizer, né? O português, pra mim, vai ser essencial para eu chegar numa casa, saber conversar com um cliente. Em Matemática o que eu vou gastar, o que eu vou comprar, o que eu posso comprar. Então, toda a parte do médio se integra com o técnico. O curso técnico integra. Tem nomes que é muito científico e aí vem o inglês que bate muito na parte da manutenção, de programação, de hardware, de software. Então, o Inglês é essencial na parte de manutenção de informática. Tem que ter o Inglês porque a maioria das coisas que a gente vê de informática, hoje, é "mouse", é tudo em inglês, né? Então, tem que ter o Inglês na área de informática também, e isso integra o médio com o integrado, né? (EST-3).

Porém, o que percebemos nas narrativas dos estudantes quando estes expressam sobre o currículo integrado é que eles próprios realizam a ação de integrar o conhecimento, ou seja, eles praticam a interdisciplinaridade *per si*. Assim, podemos inferir que esta integração não acontece entre as disciplinas a contento, nem entre os professores, como podemos perceber no comentário de EST-3 e EST-9, respectivamente, ao relatarem que estes apenas realizam o trabalho interdisciplinar (e somente as disciplinas técnicas) quando da realização de exposição em eventos científicos:

Não aconteceu algum projeto em que professores de várias disciplinas se juntaram para fazer. Pra não dizer que não teve, teve agora a EXPOTEC, então se juntou, não do ensino médio com o técnico, mas os professores do técnico se juntaram para fazer um projeto. Aí foi até colocado em exposição na EXPOTEC (EST-3).

[A integração] Assim... Teve o semestre passado, mas só foi das disciplinas da área técnica, foi só Eletrônica Analógica e Digital. Fez o projeto e a gente apresentou na EXPOTEC. Não integrou com Português, Matemática, Sociologia, Filosofia, nada (EST-9).

Nesse sentido, constatamos que, mesmo o currículo do IFRN e do curso estando evidentes, o conceito de integração para a realização da prática pedagógica e metodológica do curso investigado não é valorizado pelos professores, pois somente o empregam de forma utilitária, nos projetos expostos em eventos científicos e tecnológicos proporcionados pela Instituição.

Machado (2010), por sua vez, descreve a integração como uma oportunidade para as escolas de ensino médio renovarem e inovarem processos de ensino e de aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Para ela

[...] Propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2010, p. 80).

Neste sentido, é de suma importância considerar uma proposta de currículo integrado que promova a criticidade, a problematização, a reflexão seja por meio de atividades pedagógicas rotineiras ou mediante a prática da pesquisa como princípio

educativo, onde a escola passa a ser um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido e com a sua comunidade ou contexto social. Assim, é fundamental que tal proposta venha atender às expectativas dos sujeitos do PROEJA, sem que haja barreiras para as aquisições de novas aprendizagens e novas possibilidades, onde o desejo e a autoria sejam permanentemente uma busca constante.

Em função de sua complexidade na categoria “Integração curricular” as narrativas dos entrevistados se desdobraram em duas novas subcategorias, a saber: Conhecimento e saberes dos sujeitos; e Trabalho.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR COM BASE NOS SABERES DOS SUJEITOS DO PROEJA

Em diversas propostas curriculares os conteúdos visam aos interesses dos estudantes que podem estar em sintonia com os interesses inerentes à educação ou podem estar sustentados por um enfoque conceitual político. O que vêm a ser interesses da educação, na maioria das vezes, dependem da relação que se estabelece entre educação e sociedade, pois ela se modifica em função das diferentes concepções na relação entre ambos (LOPES; MACEDO, 2011).

Para acontecer a integração curricular cujos conteúdos se baseiam na experiência do estudante na construção do conhecimento, bem como no trabalho dos conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo, é necessário que os conteúdos disciplinares sejam organizados a partir das suas necessidades pessoais e laborais, ou seja, a realidade do estudante, de modo que os professores compreendam o contexto em que os estudantes vivem.

Olhando para Freire (2015), podemos vislumbrar que, ensinar no contexto da realidade dos estudantes jovens e adultos, é nortear um currículo a partir de uma concepção progressista e holística, em que o processo de ensino e aprendizagem se faça presentemente contextualizado, com o atendimento à diversidade e que seja construído a partir das necessidades e dos interesses dos estudantes, de suas percepções e dos conhecimentos por eles trazidos.

Ao falar da relação da aprendizagem com os fins relativos aos interesses dos estudantes e o conhecimento que estes têm sobre a atividade acadêmica, Solé (1998, p. 35) relata:

Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informa-se, de aprofundar. Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. Pelo contrário, quando tudo isso permanece desconhecido, o que emerge como guia são as indicações do professor para cumprir os requisitos da tarefa, que, como não podem ser relacionadas às finalidades a que respondem, podem levar à adoção de um enfoque superficial.

Percebemos que é importante que o estudante realmente participe e conheça os reais motivos que o levam à realização das atividades, uma vez que ele é provocado a se aprofundar nos estudos quando os objetivos são claros e precisos. Sobre essa concepção, a respeito da organização curricular descrita no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a, p. 48), este considera que

[...] A EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade.

Nessa concepção, os conteúdos são definidos em função da realidade do educando promovendo a valorização de seus saberes, com a perspectiva de desenvolvimento crítico da realidade. Assim, nos remetemos a Lopes e Macedo (2011, p. 131) que, ao falar sobre a integração com base nos interesses dos alunos, referem que frequentemente é desconsiderada a possibilidade de que a integração possa ser pensada a partir de princípios diversos daqueles situados nas experiências e interesses dos estudantes.

Porém, em se tratando do currículo para o PROEJA, a integração curricular de saberes mediante o currículo integrado, “é imprescindível para dar sentido à razão de ser do próprio programa, que é trazer de volta os jovens e adultos em situação de risco social ao espaço educacional formal e proporcionar a sua inclusão social enquanto Homem-trabalhador” (SOUZA, 2012, p. 4).

Alguns estudantes do PROEJA narrando sobre o trabalho do professor em sala de aula por meio de conteúdos relacionados à sua vida pessoal e do trabalho,

afirmam que “*vai depender da matéria. Dependendo da matéria eles dão aquele assunto*” (EST-1). Acrescido a este, a perspectiva do estudante EST-3 é de que

“Alguns professores joga muito isso, né? A parte de História que eu comecei a estudar agora o professor coloca a vida na atividade, junto, mostrando a vida de hoje. Então isso agrada muito a gente, até mesmo a se dedicar mais a disciplina, né? O que eu vi bastante foi só na parte de História, em outras também, na de Geografia. Tem outras disciplinas que a gente falta pagar ainda, né?”

Nesse caso, o professor se utiliza da experiência do estudante, na construção do conhecimento, desenvolvendo os conteúdos de História e estabelecendo conexões com a sua realidade. Como podemos observar, isso o torna mais dedicado aos estudos e mais participativo nas aulas, corroborando com o que está posto pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) quando descreve a estrutura do currículo para este programa, no item d), relativo à experiência do estudante na construção do conhecimento; e o trabalho dos conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo.

Ainda sobre as perspectivas dos estudantes quanto à integração da realidade aos conteúdos curriculares, outros compreendem que

Tem professor que chega e não quer nem saber a sua história, o que é que você tem de bagagem, o que é que você faz, o que é que você pensa, o que é que você sabe... É só jogar o conteúdo e o aluno se vira. Mas geralmente quando a gente para e conversa, aí melhora a situação. Assim, eles amenizam, eles reveem. Começa de novo (EST-2).

Nesse sentido, podemos verificar que há no IFRN professores que não compreendem, inicialmente, que os conhecimentos empíricos dos estudantes são importantes para serem aplicados em suas atividades ou situações problemas. Para estes estudantes jovens e adultos é importante considerar que,

[...] as peculiaridades do seu pensamento, da sua forma de enfrentar os problemas não deve levar a pensar necessariamente em desvantagens intelectuais; seria conveniente reinterpretar todas estas peculiaridades no contexto de um processo de desenvolvimento diferente, com ritmos próprios e qualidades que situam a pessoa adulta em uma dimensão particular. Essa reinterpretação somente será respeitosa com a realidade se incluir, ao lado do adulto, a análise do contexto em que vive (SALVADOR, 1999, p. 191).

Desse modo, percebemos que o estudo contextualizado promove maior aprendizagem aos sujeitos, o que implica a atuação ativa do professor no ensino para jovens e adultos, pois as experiências ou repertórios deles podem ser pré-requisitos para novas aprendizagens. Pinheiro (2011, p. 99), confirma esta afirmação ao descrever que “o currículo deve possibilitar a articulação com o cotidiano, o imaginário e a memória coletiva, integrado ao saber escolarizado que orienta as ações pedagógicas do nosso sistema educativo”.

Ademais, há estudantes que remetem à sua condição de adulto, responsável pela família, trabalhador etc. quanto às necessidades de haver a contextualização no ensino:

É interessante que o professor, que eu percebi também, tem essa preocupação de ver que nossa mente não é diferente das demais. É uma mente mais cansada porque tem pais de família. Você vem como uma pessoa cansada, com problema de família, problema no trabalho, acúmulo do trabalho o dia todo. Você vê que é uma mente conturbada, mas se forma bem. A forma pedagógica como eles abordam, fica bem mais fácil, pois faz com que a nossa mente assimile as informações. De forma própria deles, a informação fica bem mais fácil de lidar. Eu acho interessante, o professor ter essa preocupação de repassar uma informação que seja plausível, que dê para assimilar bem (EST-7).

Para corroborarmos com estas afirmações, observamos que a LDB (1996) garante aos jovens e adultos o acesso ou a continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio por meio de um ensino que também considera suas condições de vida e trabalho, como está escrito no parágrafo primeiro do Art. 37, que estabelece:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 25).

Assim, é importante que todas as disciplinas e seus respectivos conhecimentos e atividades teórico-práticas sejam trabalhadas a partir de experiências do cotidiano do estudante, considerando suas características e suas possibilidades e/

ou dificuldades, materializadas em gradativos desafios e tarefas articuladas, pois desse modo tornar-se-á mais apropriado para que o estudante do PROEJA articule e se aproprie do conhecimento. Para Freire (2015), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, e, dos fatos e a sua comunicabilidade”. Daí por que acreditamos que o papel da escola é de instigar permanentemente a curiosidade do estudante para que ele se torne sujeito de sua própria aprendizagem.

Diferentemente a essa posição ainda encontramos narrativas em que o estudante afirma que o professor não desenvolve suas aulas tendo como pressuposto esse princípio:

Acho que os professores não estão ensinando na nossa realidade. Acho que tem umas duas disciplinas que, tipo, o professor... Eu falei que o professor relaciona bem a questão do aluno ser da EJA ao curso, aquela coisa deles serem mais velhos e tudo, mas tem algumas exceções. Tem algumas matérias, alguns professores, umas duas disciplinas que os professores eles acham que... Eu agora vou torcer o que eu disse. Que por a gente ser.... Ter mais dificuldades, entre aspas, ter uma certa dificuldade, então eles facilitam demais ou, então, tem alguns que complicam demais, como, por exemplo: por um texto lá muito formal, entendeu, pra gente entender. Então eles acham que ali a gente já está capacitado pra entender ou, ao contrário, facilitar demais, achar que a gente não é capacitado praquilo (EST-5).

Ressaltamos que os entrevistados são unânimes em afirmar a necessidade de aprender e de se esforçar bastante, mesmo em situações difíceis ocorridas no cotidiano pessoal ou laboral. Eles percebem que carecem de ensinamentos simples, diretos e de rápida assimilação; de conhecimentos com aplicabilidade imediata; querem obter resultados práticos no cotidiano das aulas e confirmam a importância de ter um ensino contextualizado com a sua realidade.

Porém, não é somente isso que eles encontram no curso. A complexidade na composição do currículo, a integração das disciplinas e as ações político-pedagógicas instituídas, mesmo a considerar o perfil e a realidade do estudante, se desdobram com objetivos de incluir os sujeitos numa perspectiva emancipatória e de crescimento acadêmico.

Desse modo, evidenciamos que os desafios postos para a concretização de um currículo integrado diante desse contexto perpassam pela necessidade de realizar a articulação entre os desejos dos estudantes e a implementação ou

consolidação do currículo do curso. Tal articulação deve transcorrer por meio de um diálogo crítico e avaliativo sobre o curso e sobre as possibilidades e necessidades dos estudantes do PROEJA no fazer acadêmico cotidiano.

Enfim, ao nos depararmos com tais narrativas podemos perceber um aspecto importante, dentre outros motivos, que é da necessidade de formação dos docentes quanto à temática aqui abordada, de forma que considerem as especificidades dos estudantes do PROEJA e a sua realidade de vida no ensino, atenuando, assim, o conceito de compartimentalização do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura deste artigo nos aproximou a teoria estudada ao currículo prescrito para o PROEJA e ao currículo desenvolvido na Instituição por seus atores, possibilitando-nos novos olhares sobre o desenvolvimento do currículo ao promover uma reflexão sobre o tema.

Assim, os principais conceitos encontrados na investigação sobre o currículo apontam-no como objeto educativo de conhecimentos e valores que caracterizam o processo sócio educacional expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido no IFRN. As narrativas nos possibilitaram uma reflexão acerca das questões importantes relativas ao currículo e suas aparentes situações no âmbito escolar, pertinentes às questões de relações curriculares dentro da escola, o projeto pedagógico do curso e as linguagens necessárias para se entender o currículo, especialmente o currículo integrado.

Ao analisarmos a integração curricular observamos que o currículo é visto pelos estudantes de uma forma descontextualizada, pois constatamos a realização de práticas pedagógicas que dão pouca importância à diversidade dos contextos em que se inserem os estudantes e, especialmente, o desenvolvimento do currículo integrado que é a base para a realização do PROEJA.

Em síntese, verificamos que os estudantes reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho, entretanto, verificamos nas narrativas que são os próprios estudantes que realizam a ação de integrar o conhecimento. Eles afirmam que esta integração não acontece entre as disciplinas, nem entre os professores; alegando que o professor não desenvolve suas aulas tendo como pressuposto o princípio da integração;

Observamos que, mesmo o currículo do IFRN e do curso estarem evidentes o conceito de integração para a realização da prática pedagógica e metodológica, este não é valorizado pelos professores, pois somente o empregam de forma utilitária, nos projetos expostos em eventos científicos e tecnológicos proporcionados pela Instituição.

Por fim, os desafios que o Programa expressa à Instituição, a partir do investigado nas narrativas, exige um maior aprofundamento nos processos curriculares, pedagógicos, como também, de gestão acadêmica. Tais desafios possibilitam crescimento institucional e crescimento individual, seja dos gestores, educadores, como também dos educandos.

Diante desses aspectos e a partir de nossas reflexões, acreditamos que uma política comprometida com o PROEJA poderá garantir as seguintes pautas na construção de um currículo para o Programa que atenda os jovens e adultos em suas especificidades e contextos diversos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ALONSO, L. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto "PROCUR". **Revista do GEDEI**, Braga-PT, ano 2002, n.5, jul. 2002, p. 62-88.

ARDOINO, J.. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out, 1998.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/ DF: D.O.U. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação-SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília/DF, 2007.

Britzman (1989, apud LEAL, 2010)

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE (2012). Natal-RN: IFRN, 2012.

LEAL, S. R. Qualidade da Educação Superior em Turismo: A Voz dos Estudantes. In: **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Turismo do Mescosul**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplVseminTur%20/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt01/arquivos/01/Qualidade%20da%20educacao%20superior%20em%20turismo%20a%20voz%20dos%20estudantes.pdf>. Acesso em 18 mar.2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, M. I. **Critérios para seleção de conteúdos**, 2008. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/Gt9/18-criterios.htm>>. Acesso em 04mai.2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. de S.. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Moll, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARTINS, F. I. B. B. **Narrativas sobre o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN**: revelações e contradições entre concepção e efetivação do currículo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil, 2014.

PINHEIRO, R. A. **Saberes da proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFN, 2011.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Moll, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso.** Portugal: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.024

O CURRÍCULO, O SABER CURRICULAR E O PROFESSOR: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DESSE SABER DOCENTE

PRISCILLA LÚCIA CERQUEIRA DE ARAGÃO

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, pricerqueira85@gmail.com;

ANDRÉIA FRANCISCO AFONSO

Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, andrea.afonso@ufjf.br

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a construção do saber curricular dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora, matriculados na disciplina Currículo e Planejamento no Ensino de Química, no primeiro semestre de 2023. Sabemos que currículo é um documento que orienta os processos de ensino e de aprendizagem sendo, portanto, o núcleo da escola. Além disso, o seu estudo tem se constituído um vasto campo de pesquisa e disputa, pois envolve políticas públicas, financiamentos e avaliações de desempenho. Assim, ao buscarmos a consolidação do saber curricular, promovemos momentos de reflexão sobre a elaboração desse documento, assim como ações que visem um trabalho a favor do seu desenvolvimento. Para alcançar tal objetivo, planejamos e desenvolvemos atividades que buscavam investigar os conhecimentos prévios dos licenciandos a respeito do currículo, em suas diferentes perspectivas: conceito, finalidade, teorias e planejamento, e como eles foram sendo (re)formulados ao longo da disciplina. Essas atividades foram analisadas qualitativamente, por meio da criação de categorias para as unidades de registros (à luz da Análise de Conteúdo). Identificamos que os licenciandos em Química compreenderam a importância do estudo dos documentos que orientam a elaboração dos currículos da Educação Básica, de modo que possam inserir em suas práticas docentes, competências e habilidades associadas ao conhecimento químico, perpassando pela avaliação

de materiais didáticos, que estão diretamente associados ao currículo, como o livro didático, por exemplo. Os licenciandos ainda reconheceram o currículo como algo que deve ser construído no coletivo e não imposto por agentes externos às escolas, uma vez que ele é a identidade dessas instituições.

Palavras-chave: Currículo, Saber Curricular, Formação de Professores, Química.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura em Química têm por objetivo formar professores para atuar na Educação Básica, entre outras atividades permitidas pelo Conselho Federal da área. A formação desse profissional para a docência envolve o estudo não só dos conteúdos químicos, como também o desenvolvimento de saberes que auxiliarão na prática docente. É preciso que essa prática seja refletida e crítica ainda durante o processo de formação inicial, uma vez que

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse conhecimento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 14-15).

Quando nos referimos à prática, não estamos nos referindo apenas às metodologias, aos recursos didáticos e às avaliações. Estamos também associando a ela o currículo, que, embora, orientador do planejamento do professor, parece ainda pouco refletido, questionado e debatido, sendo confundido, muitas vezes, com os referenciais curriculares elaborados pelas redes estaduais e municipais de educação. Estes referenciais não atendem, em grande parte, as especificidades do contexto em que as escolas estão inseridas, logo, tão pouco a sua cultura.

Essa especificidade escolar também aparece relacionada a currículo na obra de Sacristán (2017, p. 15):

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

Para compreender esse documento escolar, que é o currículo, e colocá-lo em prática, os cursos de licenciatura, por meio das diferentes disciplinas, devem proporcionar aos futuros docentes um espaço para o desenvolvimento de saberes. Entre esses saberes docentes está o currículo, definido por Tardif (2014), mostrando

a importância do estudo e da construção de conhecimentos sobre o currículo escolar. Segundo esse pesquisador, esse tipo de saber corresponde

[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se [os currículos] concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos,) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2014, p. 38).

Embora Tardif (2014) aponte que o saber curricular deva ser apropriado pelos professores ao longo de suas carreiras, acreditamos ser importante que essa apropriação se dê antes, ou seja, ainda durante o processo de formação, já que “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, invado, ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13).

Além disso:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que também se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Contudo, há motivos que nos levam a compreender o fato dos professores não se sentirem comprometidos com o currículo. O primeiro deles pode estar na própria definição de currículo, já que

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas (LOPES; MACEDO, 2019, p. 19).

Para Sacristán (2017), o conceito de currículo e a utilização que se faz dele, normalmente, esteve vinculada a ideia de seleção de conteúdos, de ordenação e classificação dos conhecimentos a serem ensinados. Nessa perspectiva, Tardif

(2014) afirma que “os professores poderiam ser comparados à técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (p. 41), uma vez que

[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem [...] aparecem como produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2014, p. 40-41)

Um dos motivos pode ser a ausência de uma definição única para o currículo escolar, a compreensão e discussão sobre ele vão se dando de diferentes formas, mas, muitas vezes, sem o aprofundamento necessário durante a formação de professores. Dessa forma, os docentes passam a vê-lo nas escolas como um documento impositor, que limita sua prática e sua autonomia e sentem-se inseguros para o desenvolvimento de um trabalho que seja orientado pelo currículo e não imposto por ele.

Arroyo (2013) aponta alguns avanços relacionados aos projetos político pedagógicos e aos currículos das escolas, quando os professores se tornam mais reflexivos e críticos sobre eles:

- O aumento dos níveis de qualificação;
- A conformação de uma imagem de profissionais ou a profissionalização da condição docente e do seu trabalho;
- A consciência de categoria de ser um coletivo, superando trabalhos solitários em cada disciplina e sala de aula;
- A prática de estudo, planejamento, avaliação em coletivos de escolas, de áreas, de ciclos;
- O aumento de uma cultura escolar e docente mais participativa, colegiada;
- O aumento de estilos de gestão democrática, de autonomia das escolas e dos seres coletivos profissionais, etc. (p. 8).

Entretanto, ainda há poucas pesquisas que tratam da abordagem do currículo das escolas, sobre o qual os futuros professores irão trabalhar, nos cursos de formação de professores, especialmente, quando o foco é a formação inicial do professor de Química. Poucas experiências são compartilhadas também nos eventos da área de Educação Química.

Diante das colocações postas até o momento, realizamos uma pesquisa que tinha como objetivo apresentar e discutir a construção do saber curricular dos licenciandos em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), matriculados na disciplina Currículo e Planejamento no Ensino de Química (QUI174), no primeiro semestre de 2023.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa que nos levou a alcançar o objetivo planejado.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no âmbito da disciplina Currículo e Planejamento no Ensino de Química (QUI174)¹, ofertada a 06 licenciandos em Química no primeiro semestre letivo de 2023, de forma presencial. A disciplina está presente na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Química Integral e Noturno da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e tem carga horária de 60 horas. Sua ementa prevê:

- Apresentação das abordagens de ensino e aprendizagem.
- Análise dos documentos oficiais de orientação curricular voltados ao ensino de ciências e química na Educação Básica.
- Estudo da teoria do currículo.
- Estudo e elaboração de planejamento anual e de aulas de ciências e química na educação básica. Pesquisa sobre espaços não escolares como locais de aprendizagem.
- Estudo e análise de livros e Material Didático. (UFJF, 2023).

Diante dos temas a serem trabalhados, a disciplina foi estruturada em três eixos principais: currículo, planejamento e espaços não formais, de maneira tal que a professora distribuiu as 30 aulas da disciplina, da seguinte forma: 10 aulas destinadas ao estudo do currículo, 09 aulas para tratar do planejamento, 07 aulas sobre espaços não formais e 03 aulas para a realização de avaliações, com duração de 2 horas cada uma. Desse modo houve tempo para o estudo, discussão e desenvolvimento de atividades sobre cada um dos eixos. O Quadro 1 demonstra a organização da disciplina para o eixo currículo.

1 Este artigo é recorte da pesquisa doutorado que está sendo desenvolvida pela primeira autora. Tendo a CAPES como agencia de fomento.

Quadro 1 – Temas das aulas relacionadas ao eixo currículo.

Aulas	Eixo	Temas
01	Currículo	Significado - Finalidade
02		
03		Teorias do Currículo
04		
05		
06		Abordagens do processo de ensino e de aprendizagem
07		
08		Documento Oficiais
09		
10		
11		Estrutura: Competências e Habilidades
	Avaliação 1	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Todas as aulas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Das transcrições, extraímos trechos que consideramos importantes para alcançarmos o objetivo proposto e esses foram caracterizados como unidades de registro, que foram, posteriormente, categorizados, seguindo os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Assim sendo, para o desenvolvimento da pesquisa que resultou neste capítulo, buscamos investigar qual o entendimento acerca do currículo, os licenciandos em Química, matriculados na disciplina, traziam consigo ao iniciarem a disciplina (Aulas 01 e 02), já que segundo Sacristán (2017), o currículo é mais que um conceito teórico capaz de explicar o mundo, ele se constitui como uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas, sendo um componente formador da realidade do sistema de Educação. Diante disso, ele pode ser compreendido sob diferentes dimensões, uma vez que pode refletir ideologias, valores, interesses, necessidades e intencionalidades daqueles que participam de sua elaboração e o colocam em prática.

Na aula 01, a professora da disciplina promoveu uma discussão acerca da relevância e necessidade da construção do saber curricular ainda na formação inicial. Para tal, ela proferiu a leitura de dois trechos extraídos dos livros: Saberes

Docentes e Formação Profissional (TARDIF, 2014) e A Formação inicial e continuada de professores de Química (MALDANER, 2006). Em seguida, a docente solicitou para que cada um dos estudantes escrevesse em um pedaço de papel, uma palavra, que para eles representasse o currículo. As respostas foram apresentadas e compartilhadas na turma.

Dando sequência na dinâmica da aula, os licenciandos acessaram, em um *site* de busca pelo computador da sala de aula, uma imagem que representasse o currículo escolar para eles. Contudo, a apresentação e discussão das imagens ficou para a aula seguinte (Aula 02), para a qual os licenciandos também teriam que ler o capítulo “Currículo” (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, além da identificação do conceito que os licenciandos em Química tinham sobre o currículo escolar no início da disciplina, queríamos pesquisar o que mudou no decorrer das aulas, após as leituras e atividades propostas. Essas mudanças atribuímos a construção e consolidação do saber curricular (TARDIF, 2014).

Na sequência, na aula 02, a professora retomou as imagens selecionadas pelos licenciandos na Aula 01, e pediu que eles as definissem com uma palavra. A escolha por utilizar imagens se deu em função de suas contribuições em potencial para a formação de professores,

Dado que problematizar o potencial pedagógico das imagens implica considerar que elas também veiculam mensagens, conceitos, ideias e valores, desempenhando, desse modo, importante papel na formação dos sujeitos contemporâneos, particularmente dos futuros professores que estão envolvidos na busca de respostas aos desafios colocados [...] (GOUVÊA et al., 2016, p. 137).

Já na Aula 27, encerrando as aulas da disciplina, a professora propôs aos licenciandos que falassem uma palavra que viesse a mente, baseados nas aulas até aquele momento. A dinâmica aconteceu em triplicata, de modo que cada licenciando poderia falar uma palavra a cada rodada (foram três rodadas), e as palavras iam sendo registradas pela professora no quadro de giz. As palavras citas estão no Quadro 2.

Quadro 2 – Palavras citadas pelos licenciandos durante a Aula 27.

Licenciando	Palavra a compreensão dos licenciandos acerca dos saberes docentes trabalhados na disciplina.
Luana	Interdisciplinaridade – BNCC – Aprendizagem -Integração
Lucas	Currículo – Histórico - Metodologia
Bia	Contexto
José	Competência – Tradicional - Poder
Bia	Orientação – Espaços não formais – Irreverente - Qualidade
Luiz	Avaliação - Química
Julia	Articulação - Teorias

Fonte: elaborado pelas autoras

Após a rodada de palavras, a professora pediu aos licenciandos, que se reunissem em grupos de três pessoas e utilizando as palavras escolhidas (Quadro 2) e escritas no quadro, que construíssem mapas conceituais, com o objetivo de identificar a compreensão dos licenciandos acerca de currículo escolar e da construção do saber curricular, em especial, a relação entre currículo, planejamento e espaços não formais que foram os eixos trabalhados ao longo das aulas.

Mapas conceituais, geralmente são utilizados como ferramentas para aperfeiçoar e representar conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem, por meio da descrição de conceitos que mantêm relação de significados entre si (GAVA; MENEZES; CURY, 2003). Sua singularidade está em possibilitar a quem o está construindo várias dimensões e características próprias de acordo com o perfil do autor.

A sua estrutura é baseada na organização hierárquica das informações, partindo inicialmente daquelas mais importantes, os conceitos, e por àquelas menos inclusivas, os termos, ocupando uma posição hierárquica inferior em relação aos conceitos. E devido à experiência e conhecimento de cada aluno a tendência é de que cada mapa seja diferente, além de também contar para isso com as diferentes interpretações feitas por cada um deles sobre o tema que deu origem ao referido mapa, de forma a permitir a análise individual do aprendizado deles (COSTA; SANTOS, 2021, p. 225).

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa à medida que consideramos as reflexões ocorridas a partir das palavras escolhidas pelos licenciandos, das percepções e das imagens apresentadas pelos licenciandos em Química (LÜDKE; ANDRÉ, 2020), buscando explorar significados, motivos, expectativas, valores sociais e culturais que não podem ser quantificados (MINAYO, 2007). Para manter a identidade dos licenciandos em sigilo, atribuímos outros nomes a eles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos anos, diferentes reformas educacionais relacionadas ao currículo escolar, desde a elaboração até a implementação, vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação. A última foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que orienta a elaboração dos currículos escolares.

A distinção entre BNCC e currículo escolar foi compreendida pelo licenciandos, como mostram os excertos extraídos das apresentações, de Bia e Júlia, relacionadas ao mapa conceitual (Aula 27): “BNCC não é currículo, mas, elas estão interligadas pela orientação” (Bia).

“Que a BNCC, ela não é um currículo. E o currículo, ele exprime relações de poder” (Júlia). Para que a BNCC não seja tomada como currículo e todos saberes curriculares seja desenvolvidos, de acordo com Queiroz e Massena (2020), o currículo deveria ser discutido de modo mais explícito e enfático na formação inicial.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para os licenciandos em Química, matriculados em uma disciplina voltada ao estudo do currículo escolar, por meio da qual busca-se o desenvolvimento do saber curricular (TARDIF, 2014), para que o futuro docente construa conhecimentos sobre o processo de criação do currículo e estejam mais atentos aos significados atribuídos a ele no contexto da Educação básica.

Para acompanhar esse processo do desenvolvimento do saber curricular, procedemos a análise das aulas citadas anteriormente. Na Aula 01, a professora da disciplina pediu aos licenciandos que escrevessem uma palavra que represente currículo para eles, explicando-as. A Figura 1 é a imagem escolhida por Lucas.

Figura 1 - Imagem do licenciando Lucas.



Fonte: Google imagens

De acordo com a licenciando, a palavra escolhida a partir da imagem da Figura 1, é

[...] disciplinar. Porque a ideia que eu tinha de currículo, logo no início era essa questão de ser disciplinas e disciplinas que a pessoa tinha que progredir. Ou disciplinas que tinham que ser selecionadas junto com o conteúdo a ser passado. Então, você parte de uma disciplina, vamos colocar, de nível geral, partindo para disciplinas mais organizadas. Então eu vejo esse currículo em uma forma de um arranjo de uma permuta de disciplinas que vai ter que ser cumprido, que vai ter que ser passado. Então é essa ideia de ser algo contínuo, mas, que tem seu desenvolvimento em disciplinas.

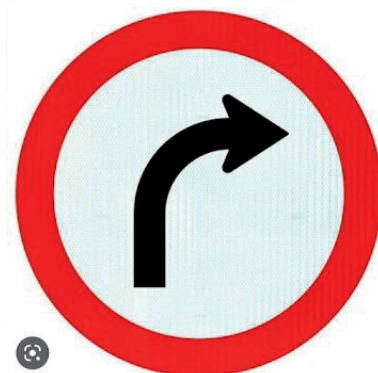
Na explicação de Lucas, o currículo aparece como um conjunto de disciplinas organizadas de forma progressiva, onde o conhecimento vai sendo ampliado gradativamente à medida que o estudante avança nas etapas de escolarização. Essa percepção do licenciando pode ter sido influenciada pela leitura do capítulo Currículo (LOPES; MACEDO, 2014), indicado pela professora na Aula 01. De acordo com as autoras, o entendimento sobre o currículo vai

[...] dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de

aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2014, p. 19).

A ideia de organização de disciplinas é comum nas escolas, pois muitas adotam os referenciais curriculares como currículo escolar. No Referencial Curricular de Minas Gerais, por exemplo, as disciplinas estão estruturadas em competências, habilidades e objetos de conhecimento a serem desenvolvidas e abordados em cada etapa de escolarização. Essa organização (palavra selecionada por Luana e José) pode dar “suporte mesmo para professor se apoiar e seguir” (Luana), “sendo uma forma melhor de seguir o conteúdo, com uma lógica” (José). A imagem de José é apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Imagem da licenciando José



Fonte: [Google imagens](#)

As palavras escolhidas por Lucas, Luana e José vão ao encontro daquela selecionada pelo licenciando Luiz. A palavra de Luiz foi

[...] estrutura. Eu tenho um pensamento bastante parecido com o do Lucas, principalmente quando eu penso em currículo, eu penso em questão de grade como o da faculdade. Ou então, eu penso no que o professor tem que fazer. Então, eu coloquei estrutura, porque assim, para mim, o currículo seria basicamente uma orientação daquilo que a gente deveria seguir, ou dita, os direcionamentos que a gente tem que tomar, as fontes que a gente tem que adotar. Então, seria basicamente a matriz curricular de tudo que envolve as ações e os direcionamentos do professor.

A imagem que Luiz escolheu e que está relacionada a palavra estrutura está na Figura 3.

Figura 3 - Imagem do licenciando Luiz



Fonte: [Google imagens](#)

As ações e direcionamento do professor, conforme citado por Luiz, também aparecem no capítulo indicado pela docente da disciplina, na forma de planejamento.

Embora essa menção ao termo [currículo] não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos do currículo, é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem (LOPES; MACEDO, 2014, p. 20).

Logo, percebemos que a ideia de sequência esteve sempre atrelada ao currículo. Portanto, os licenciandos Lucas, Luiz, Luana e José apresentaram concepções que se aproximam da literatura científica relacionadas ao currículo. Já a imagem de Bia indica também um tipo de organização, mas, principalmente de

[...] orientação. Nesse sentido mesmo, do currículo ser uma orientação para os educadores. Claro que assim, cada um vai ter uma interpretação do currículo, né? E vai trabalhar, como você falou, dentro da realidade que convém. Mas, eu acho que a questão do currículo mesmo, é ter uma orientação para você saber: eu vou partir desse lugar e vou chegar até esse. Então eu acho que é bem dentro disso que o Luiz falou também, nesse sentido de orientação. (Bia)

Diante da exposição de Bia, a professora faz um questionamento para a turma: “Qual o papel de vocês enquanto professores?” Respondendo a esse questionamento, Júlia apresenta a sua imagem (Figura 4).

Figura 4 - Imagem da licencianda Júlia



Fonte: [Google imagens](#)

E a palavra relacionada a essa imagem é:

Expectativa. Eu coloquei no sentido de que tem toda uma expectativa de que tem que cumprir todas as disciplinas em uma determinada forma. Então, essa é uma expectativa, mas, não necessariamente é isso o que acontece quando a gente monta os planos de aula do curso. Então, eu percebo o currículo nesse sentido (Júlia).

Logo, para Júlia o currículo auxilia no planejamento das aulas, mas sem qualquer tipo de imposição. Inclusive na atividade final, no mapa conceitual Júlia, representando o seu grupo, diz que

O currículo ele pode ser aplicado por diferentes metodologias, podendo elas serem: tradicionais ou não tradicionais, sendo que nas não tradicionais elas empregam os espaços não formais e a Química. Eu acho que aqui, a gente pode até ligar os dois (Júlia)

Essa concepção encontra certa convergência nas afirmações de Sacristán (2017, p. 147):

O professor [...] tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõe a conveniência de estimular essas margens de liberdade.

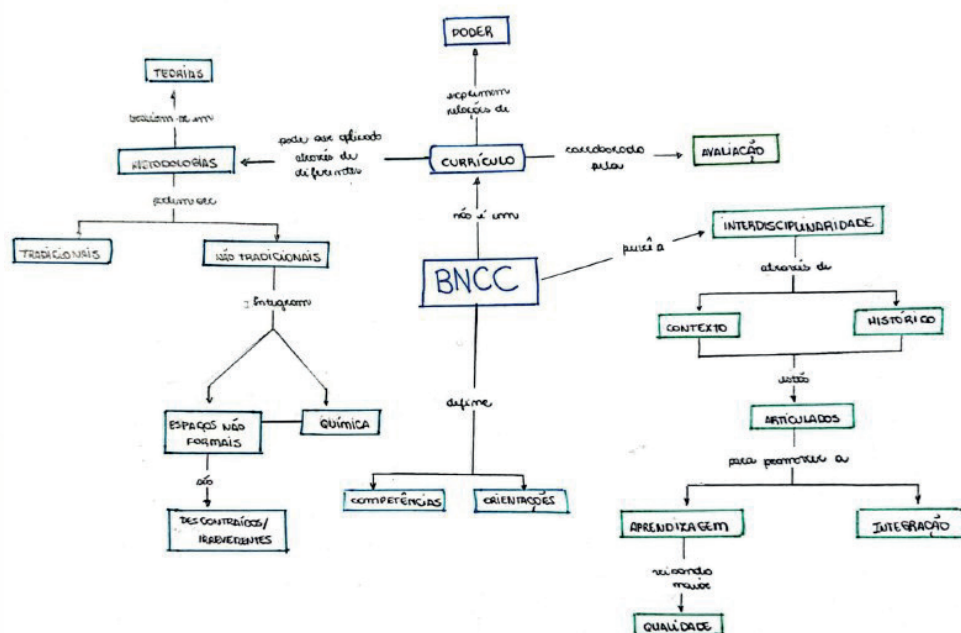
Diante das justificativas dos licenciandos, entendemos que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2017, p. 16-17).

Nos mapas conceituais apresentados na Aula 27, os licenciandos associaram o currículo a poder (Figura 5):

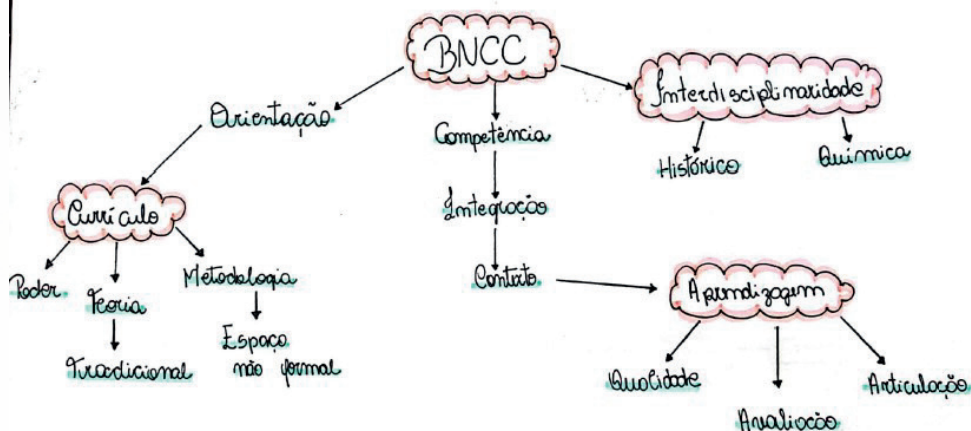
Figura 5 - Mapas conceituais apresentados pelos licenciandos.

Grupo1:



Fonte: Elaborado pelos licenciandos Lucas, Luiz e Júlia

Grupo 2:



Fonte: Elaborado pelos licenciandos Luana, José e Bia

As relações de poder são apresentadas por Arroyo (2013, p. 17):

Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas profissionais nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos. Por outra organização do trabalho.

Ao final, os licenciandos em Química ainda passaram a compreender currículo para além da organização de disciplinas ou conteúdos a ser abordados nas aulas, podendo estar atrelados a ele, as metodologias e as teorias que direcionam a sua elaboração. Os licenciandos ainda reconheceram o currículo como algo que deve ser construído no coletivo e não imposto por agentes externos às escolas, uma vez que ele é a identidade dessas instituições. Logo, o saber construído sobre o currículo escolar foi ampliado ao longo das aulas da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar, apesar da sua importância, ainda não encontra espaços nos cursos de licenciatura para serem estudados. Entretanto, esse estudo se torna essencial à medida que são os professores que o colocam em ação, ou seja, são

os docentes que fazem da transição da teoria para a prática. Por isso, os futuros professores precisam ter a compreensão sobre esse documento escolar no que se refere a sua elaboração, estrutura e implementação na sala de aula.

Muitas escolas adotam um referencial curricular, como a BNCC, como currículo, porém, ela é um documento normativo que indica alguns aspectos a serem inseridos para que os objetivos almejados, que levem a uma educação de qualidade, sejam alcançados. Essa adoção por ser motivada pela falta de compreensão do que seja um currículo escolar.

Assim, ao realizarmos atividades junto a um grupo de licenciandos em Química, identificamos uma mudança na concepção prévia sobre currículo. Esta concepção prévia estava imbuída das vivências que tiveram enquanto estudantes da Educação Básica e das disciplinas da Licenciatura em Química, que cursaram até aquele momento. O entendimento foi marcado pelas palavras: organização, estrutura e orientação.

Mas ao longo das aulas, após discussões e leituras, os mesmos licenciandos passaram a relacionar currículo a poder, uma vez que a elaboração desse documento reflete as teorias e contextos do período em que é criado, assim como os valores e objetivos dos elaboradores. Entretanto, os professores, gestores e estudantes deveriam ser os principais agentes nesse momento de construção dos currículos escolares, já que eles têm que refletir as demandas e almejos de toda a comunidade escolar.

Assim, esperamos com este capítulo contribuir para as discussões sobre a construção do saber curricular na formação inicial de professores de Química, de modo a ampliar o diálogo sobre essa temática em diferentes instâncias e contribuir para que os licenciandos desenvolvam esse saber e possam exercer sua futura prática docente de maneira muito mais autônoma, crítica e assertiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Fábio Paraguaçu Duarte da; SANTOS, Patricia Maria dos. Um modelo de avaliação de aprendizagem da disciplina de história baseado em projetos e mapas conceituais. **História Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 224-240, jan./jun. 2021

GAVA, Tânia Barbosa Salles; MENEZES, CS de; CURY, Davidson. Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva. **Anais**: III International Conference on Engineering and Computer Education-ICECE. 2003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1235513104_454_818655828_168777/ AplicacoesdeMapasconceituaisnaEducacao.pdf Acesso em: 22 out. 2023.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Uber Livro, 2008.

GOUVÊA, G.; PRALON, L.; OLIVEIRA, C. I. C.; MACHADO, M. A. D. Modos de ler imagens em contextos de formação inicial de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 135-159, 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Corte, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2020.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Professor/Pesquisador. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

QUEIROZ, Indman Ruana Lima; MASSENA, Elisa Prestes. **Compreensões de Currículo por Licenciandos de Química: contribuições da formação inicial**. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 635-648, set/dez 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Departamento de Química**. Disciplinas. Disponível: <https://www2.ufjf.br/quimica/disciplinas/plano-departamental/?page=plano-de-ensino&codDisciplina=QUI174>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.025

O ENSINO DE GEOGRAFIA E AS PEQUENAS CIDADES: ALGUMAS PROPOSIÇÕES SOBRE ESTA TEMÁTICA CURRICULAR

IZABELLE TRAJANO DA SILVA

Professora substituta do departamento de Geografia (UEPB); Doutora em Geografia (UEPB), tsizabelle@gmail.com;

RESUMO

Este artigo busca apresentar algumas proposições para os professores da educação básica, que em seu cotidiano escolar trabalham a temática das pequenas cidades. Embora o trabalho seja desenvolvido por uma Geógrafa, o conteúdo ora apresentado é pertinente a todos os docentes que desejam discutir essa temática relevante no Brasil. As pequenas cidades compõem um universo inquestionável, enquanto realidade sócio-espacial, visto que elas representam 82% das cidades brasileiras, de acordo com o Censo 2010. Portanto, quanto mais cedo esta temática for inserida no currículo escolar, mais a escola conseguirá dialogar com a realidade social de modo prático e efetivo. Nos livros didáticos de Geografia, geralmente, a cidade abordada, e apresentada pelas coleções das editoras, é apenas aquela grande urbe (com grandes prédios, intensos asfaltos, trânsitos congestionados), todavia este cenário não se aproxima da realidade dos alunos que residem em cidades pequenas. E isso pode comprometer o entendimento de mundo dos discentes, na medida em que o mundo vivido por estes não coincide com a realidade apresentada pelos livros didáticos. Pensar nos conteúdos levando em consideração a realidade dos alunos é uma necessidade para que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso, logo o professor pode utilizar diversas estratégias que contribuam para o entendimento das pequenas cidades, tais como: i) realização de registros fotográficos in loco; ii) confecção de desenhos e poemas; e iii) utilização de músicas, a fim de construir uma imagem de cidade que ultrapassa aquelas situadas nos livros didáticos e que, muitas vezes, impede o entendimento da diversidade, contida nas cidades brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de geografia, Pequenas cidades, Livro didático, Currículo, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca apresentar algumas proposições para os professores da educação básica, que em seu cotidiano escolar trabalham a temática das pequenas cidades. Embora o trabalho seja desenvolvido por uma Geógrafa, o conteúdo ora apresentado é pertinente a todos os docentes que desejam discutir essa temática relevante no Brasil.

As pequenas cidades compõem um universo inquestionável, enquanto realidade sócio-espacial¹, visto que elas representam 82% das cidades brasileiras, de acordo com o Censo 2010. Portanto, quanto mais cedo esta temática for inserida no currículo escolar, mais a escola conseguirá dialogar com a realidade social de modo prático e efetivo.

Nos livros didáticos de Geografia, geralmente, a cidade abordada, e apresentada pelas coleções das editoras, é apenas aquela grande urbe (com grandes prédios, intensos asfaltos, trânsitos congestionados), todavia este cenário não se aproxima da realidade dos alunos que residem em cidades pequenas. E isso pode comprometer o entendimento de mundo dos discentes, na medida em que o mundo vivido por estes não coincide com a realidade apresentada pelos livros didáticos.

Pensar nos conteúdos levando em consideração a realidade dos alunos é uma necessidade para que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso, logo o professor pode utilizar diversas estratégias que contribuam para o entendimento das pequenas cidades, tais como: i) realização de registros fotográficos *in loco*; ii) confecção de desenhos e poemas; e iii) utilização de músicas, a fim de construir uma imagem de cidade que ultrapassa aquelas situadas nos livros didáticos e que, muitas vezes, impede o entendimento da diversidade, contida nas cidades brasileiras.

1 A escrita (com hífen) é inspirada em Souza (2013), a fim de enfatizar a importância da investigação das relações sociais no espaço. Para o referido autor, socioespacial (sem hífen) remete, basicamente, a uma qualificação do vocábulo "espacial" e conota, principalmente, a materialidade. Como a sociedade, para ser compreendida, necessita de ênfase nas relações sociais, a grafia diferenciada é um marco do autor que, na referida obra, contribuiu com o debate dos principais conceitos da geografia. Carlos (2018, p. 12) também opta pela grafia "sócio-espacial" (com hífen) e explica que o motivo é "para enfatizar as relações sociais e ao espaço, simultaneamente, levando em consideração a articulação dialética de ambos no contexto da totalidade social, mas preservando a individualidade de cada um".

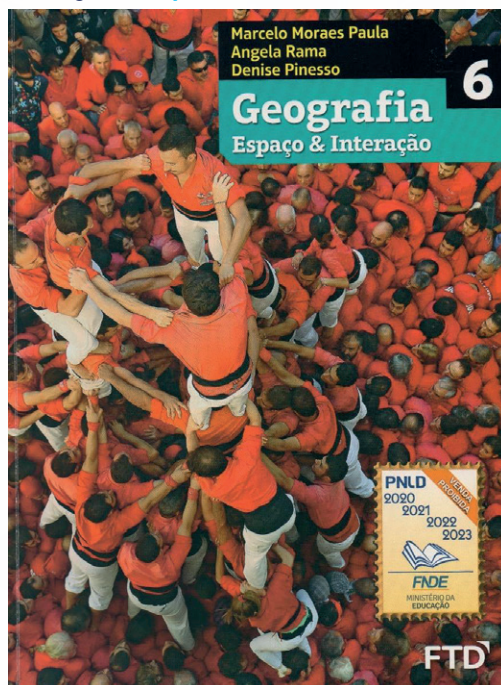
Logo, as metodologias aqui tratadas são uma contribuição para a realização de uma prática docente que consiga dialogar com a vivência dos alunos e com a realidade sócio-espacial brasileira. Tratando-se de sugestões podem ser adaptadas e/ou reelaboradas em cada sala de aula que, porventura, forem utilizadas.

METODOLOGIA

O presente artigo é fruto de reflexões da prática docente em sala de aula, assim como foi desenvolvido mediante inquietações que surgiram, na medida em que se debruça sobre o referencial teórico desenvolvido acerca das pequenas cidades brasileiras. Tal tema perpassa o debate puramente acadêmico e envolve a realidade social brasileira, por isso ele deve estar presente no âmbito escolar o mais cedo possível.

Estudar as pequenas cidades, reconhecer que estas existem e que são realidades sócio-espaciais, no Brasil, é uma necessidade de conhecimento de mundo para todos aqueles que residem e/ou querem estudar o território brasileiro. Nesse sentido, as proposições ora escritas são sugestões de metodologias que permitem extrapolar a utilização de recursos didáticos amplamente utilizados, como por exemplo o livro didático e a lousa, assim como, são ideias que podem ser aplicadas em quaisquer salas de aulas, dada a facilidade de realização das metodologias propostas. Cabe a(o) professor(a) escolher qual empregará em seu cotidiano escolar.

Para a confecção do artigo, além de uma revisão bibliográfica acerca do tema denominado "pequenas cidades" também foi realizado a análise de um livro didático de geografia (6º ano), especificamente na sessão que trata sobre "cidade" (Figura 1).

Figura 1: Capa do livro didático analisado

Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO (2018)

Conforme pode ser visualizado na Figura 1, o livro analisado ainda está em vigência, visto que o ano de utilização nas escolas, os quais o adotaram, consta de 2020 a 2023. Ele foi um importante suporte para o desenvolvimento das ideias propostas, pois apresenta na prática (a realidade docente) como o conteúdo sobre “cidade” é exibido aos discentes.

Sabe-se da importância que o livro didático exerce na comunidade escolar brasileira, sobretudo para aquelas localidades mais carentes, em que muitas vezes este torna-se o para o aluno o principal recurso de pesquisa e aprendizagem, junto às aulas do professor. Assim, é impreterível que o docente analise o conteúdo do livro didático para que ele acrescente aquilo que deveria ser dito pelas páginas, mas que porventura foi ocultado.

Entender múltiplas realidades sócio-espaciais é uma tafera que deve ser desenvolvida já na escola, sobretudo quando se trata de conhecer a realidade brasileira, território de dimensões continentais. Compreender as cidades, no Brasil, necessita reconhecer que estas possuem dinâmicas diferentes e que podem ser

denominadas: pequenas cidades, cidades médias e cidades grandes, ou seja, a cidade é uma realidade multifacetada que carece ser interpretada e compreendida mediante análises teóricas e inserções de diferentes cotidianos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente convém inserir no debate a classificação, apresentada na geografia urbana, que qualifica as cidades em pequenas, médias e grandes. Na geografia, a cidade possibilita uma ampla discussão, principalmente, com o desenvolvimento capitalista.² Isso porque, à medida que o capitalismo foi se desenvolvendo, os espaços incorporaram mais dinâmicas e complexizaram-se de tal maneira que, para compreendê-los, buscou-se o critério de diferenciação e similaridade.

Nesse contexto, os adjetivos grande, média e pequena passaram a classificar tipos de cidades, de acordo com as suas respectivas dinâmicas (mesmo havendo heterogeneidades em cada um destes três grupos). Essa tipologia, por vezes, força o pesquisador a se arriscar a fazer classificações prévias, antes mesmo de se aproximar das dinâmicas dos espaços que serão estudados.

Por isso, os dados quantitativos dos moradores das sedes municipais são uma faca de dois gumes, pois, ao mesmo tempo em que se fazem necessários por entregarem volumes populacionais, eles não indicam aspectos qualitativos. Através da quantidade de habitantes, conhecem-se espaços mais e menos habitados, o que não significa necessariamente espaços com maiores e menores dinâmicas. As dinâmicas sócio-espaciais só são conhecidas ao se mergulhar nos contextos regionais.

Desse modo, é possível que alguma cidade, ao ser estudada, apresente características que destoem daquilo que cientificamente foi concebido como inerente às dinâmicas dos centros urbanos classificados como pequenos, médios ou grandes. Isso não significa um erro na classificação, mas um reconhecimento das heterogeneidades presentes nas cidades brasileiras. Classificações comumente levam em consideração aspectos gerais, enquanto as pesquisas sócio-espaciais tendem a revelar aspectos pontuais.

2 A revolução industrial é um marco essencial na alteração das formas das cidades, porque, quando a cidade surge, havia apenas o valor de uso, mas com a consolidação do capitalismo, tudo que nela se constrói passa a conter também valor de troca (SPOSITO, 2008).

Longe de querer conhecer as cidades apenas mediante o critério quantitativo, mas reconhecendo neste a sua importância informativa, a Tabela 1 apresenta uma compartimentação do número de habitantes por sedes municipais brasileiras, entre os anos de 1950 e 2010.

Tabela 1 - Número de cidades nos Censos Demográficos (1950-2010) por classes de tamanho da população

População das cidades	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Ate 500	43	93	174	65	34	93	50
De 501 a 1.000	255	370	620	330	205	292	234
De 1.001 a 2.000	560	705	940	789	678	791	663
De 2.001 a 5.000	595	867	1111	1203	1385	1617	1579
De 5.001 a 10.000	230	358	516	692	904	1095	1160
De 10.001 a 20.000	108	199	288	416	600	755	863
De 20.001 a 50.000	64	104	189	295	394	476	583
Mais de 50.000	32	68	114	201	291	388	433
TOTAL	1887	2764	3952	3991	4491	5507	5565

Fonte: IBGE. Série e Estatísticas (2018).

Assim observa-se, na referida tabela, uma tendência para localidades com baixo adensamento populacional. Destaca-se o fato de que, em 2010, as sedes municipais com até 20.000 habitantes somavam 4.549 unidades, o que representa 82% das 5.565 cidades brasileiras. Este dado expressivo é importante para a análise ora realizada, porque, embora não haja um consenso quanto ao marco populacional para se indicar o que seria uma pequena cidade, autores como Maia (2010, p. 18) e Silva, Gomes e Silva (2009, p. 48) apontam 20.000 habitantes como um número máximo considerável para esses pequenos núcleos populacionais. Já Figueiredo e Guidugli (2009) sugerem 50.000 habitantes para a mesma classificação, o que tornaria ainda mais elevado o número de pequenas cidades brasileiras (englobaria 92,2% das sedes municipais), a partir do panorama populacional.

No estado da Paraíba, por exemplo, em 2010, das 223 cidades existentes,³ 207 – o que representa 92,8% – detinham até 20.000 habitantes. E, se observadas as que possuíam até 50.000 habitantes, este volume ascende para 217 unidades municipais ou 97,3% das cidades paraibanas (Quadro 1).

Quadro 1 – Número de cidades e população nos censos demográficos, segundo as classes de tamanho da população das cidades - Paraíba - 1960/2010

Classes de tamanho da população das cidades	Censos Demográficos					
	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Número de cidades						
Total	88	171	171	171	223	223
Até 500	-	23	8	2	4	1
De 501 a 1.000	11	32	23	7	27	19
De 1.001 a 2.000	21	40	41	37	42	33
De 2.001 a 5.000	33	49	54	60	78	88
De 5.001 a 10.000	10	11	25	39	35	37
De 10.001 a 20.000	9	8	11	15	24	29
Mais de 20.000	4	8	9	11	13	16
De 20.001 a 50.000	2	6	5	6	8	10
Mais de 50.000	2	2	4	5	5	6
População das cidades						
Total	629.014	967.896	1.383.818	1.969.835	2.390.850	2.762.197
Até 500	-	8.228	2.952	836	1.569	473
De 501 a 1.000	8.648	22.692	16.205	4.891	19.930	15.729
De 1.001 a 2.000	32.388	58.037	61.549	54.214	62.829	48.352
De 2.001 a 5.000	96.526	153.133	173.648	185.310	249.613	287.071
De 5.001 a 10.000	68.576	74.979	162.482	280.689	256.677	272.979

3 A Paraíba possuiu dois expressivos períodos emancipacionistas, o que gerou conseqüentemente surtos de criações de cidades. O primeiro ocorreu entre a década de 1950 (quando havia 41 localidades municipais) e a década de 1960 (quando atingiu 171 municípios). E o segundo ocorreu na década de 1990 (quando chegou a 223 municípios, número atual). Dessa maneira, o estado da Paraíba apresenta a menor área territorial média por município do país, o que o qualifica como unidade de federação brasileira muito fragmentada (BEZERRA, 2015, p. 156).

Classes de tamanho da população das cidades	Censos Demográficos					
	1960	1970	1980	1991	2000	2010
População das cidades						
De 10.001 a 20.000	122.932	103.664	156.269	215.887	323.400	385.904
Mais de 20.000	299.944	547.163	810.713	1.228.008	1.476.832	1.751.689
De 20.001 a 50.000	47.898	178.364	164.643	206.902	280.964	327.156
Mais de 50.000	252.046	368.799	646.070	1.021.106	1.195.868	1.424.533

Fonte: Sinopse do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

A Paraíba é assim repleta de sedes municipais com baixo volume populacional. Tais espaços precisam aparecer nas análises geográficas e também nas aulas de geografia porque constituem um expressivo percentual de cidades, sendo uma característica dos centros urbanos que necessita se fazer presente na literatura da geografia brasileira (e também da paraibana).

Reitera-se que apenas o volume de habitantes não é suficiente para explicar a dinâmica de um lugar. Entretanto, ele é um conhecimento inicial elementar para realizar quaisquer estudos que envolvam análise sócio-espacial. Nas pesquisas sobre cidades, é um dado recorrente porque permite visualizar os adensamentos populacionais e destaca núcleos mais povoados, isto é, os nós mais evidentes da rede urbana.

Estes nós mais salientes podem sombrear aqueles de menor extensão. Sombrear, todavia, não é apagar. A alta percentagem de sedes municipais paraibanas contendo até 20.000 habitantes e 50.000 habitantes traz uma forte repercussão de cunho espacial, que é a distribuição da população pelo território paraibano. Essa distribuição, por sua vez, acarreta maior circulação (de pessoas, mercadorias, informações, capital, ordens, etc.) e soma lugares habitáveis para o aparecimento de formas espaciais típicas da cidade capitalista.

Para se ter uma ideia da distribuição da população urbana⁴ da Paraíba, em 2010, as 16 cidades com população superior a 20.000 habitantes⁵ aglutinavam

4 Refere-se ao critério censitário, isto é, aos que residem nas sedes municipais.

5 Na Paraíba, em 2010, as sedes municipais que possuíam mais de 20.000 habitantes (listadas em ordem decrescente) são: João Pessoa, Campina Grande, Santa Rita, Bayeux, Patos, Sousa, Cabedelo, Guarabira, Cajazeiras, Sapé, Mamanguape, Pombal, São Bento, Esperança, Catolé do Rocha e Monteiro.

63,4% da população. Por outro lado, as demais 207 sedes municipais somavam 36,6% do total de paraibanos (valores calculados a partir dos dados do Quadro 1).⁶

Esse contraste demográfico e espacial ajuda a pensar o caráter de seletividade do capital, a partir da seguinte afirmação de Pontes (2006, p. 327): “Considerando-se que, na perspectiva capitalista, os investimentos tendem a se concentrar em determinados pontos do espaço geográfico, pode-se compreender porque alguns núcleos nunca alcançam alguma expressão urbana”.

Embora a referida autora tenha sido radical ao utilizar a expressão “nunca”, entende-se que tal uso pretende ressaltar ausências de alterações decorrentes de ações capitalistas diretas (formas espaciais que concedem reprodução do capital). Portanto, a expressividade urbana referenciada pela autora vai além de números populacionais, mas também os abrange, seja de modo direto ou indireto.

Ao se reportar às pequenas cidades, na perspectiva de pensar as dinâmicas urbanas destes espaços, duas ponderações realizadas por Maia (2009; 2010) necessitam ser transcritas. A primeira é quando a referida autora afirma que algumas pequenas cidades são “intituladas por mérito administrativo, mas não por apresentarem características ou mesmo dinâmica própria de uma cidade enquanto lócus da vida urbana” (MAIA, 2009, p. 03). E a segunda concerne ao momento em que ela chama atenção para um grupo de cidades que não se encaixariam naquilo que Santos (1982) retrata como cidade local e nem mesmo como pseudocidade: seriam os núcleos que não possuem a “capacidade de suprir a população do próprio município com a oferta de serviços e produtos necessários. Estes núcleos estariam, assim, mais próximos da categoria ‘povoado’ do que ‘cidade’” (MAIA, 2010, p. 22).

Nesse contexto, é importante destacar o posicionamento de Soares e Melo (2009, p. 16), no qual afirmam que, “após a aprovação da Constituição Federal e da Emenda Constitucional [nº 15, de 12 de setembro de 1996], foram criados mais de 1000 municípios, com vários problemas e quase todas as sedes municipais consideradas pequenas cidades”. Embora as autoras não especifiquem os problemas aos quais estão se referindo, pelo teor da obra, é possível inferir que se trata de uma

6 Embora os dados populacionais estivessem sendo apresentados, neste capítulo, a partir do Censo Demográfico de 1950, ressalta-se que as informações apresentadas no Quadro 4 só estavam disponíveis no site consultado a partir de 1960, daí a ausência de informações sobre a década de 1950.

ausência considerável de estrutura urbana e econômica – denúncias recorrentes quando se aborda o tema de pequenos centros urbanos.⁷

Enxergar as cidades para além do volume populacional é uma tarefa mister em uma análise geográfica. É preciso inserir a cidade no contexto municipal, estadual, regional, nacional e global. Logo, classificar as cidades em pequenas, médias ou grandes não encerra uma análise geográfica. Aliás, a inicia.

Nesse cenário, reconhece-se que:

O quadro urbano brasileiro é profundamente diverso, diversidade esta que se dá pelas diferenças de tamanho, número de habitantes, dinâmica econômica, política e cultural, enfim, pelo conjunto de elementos e caracterizações que constitui as cidades brasileiras. Tal disparidade parece ser acentuada pelo fato de as estatísticas oficiais e análises tomarem por base o que se denomina quadro urbano brasileiro, ou seja, o conjunto de cidades do território brasileiro que, por sua vez, corresponde ao conjunto das sedes dos municípios. Desta forma, se as diversidades e mesmo as desigualdades produzidas pelas contradições da sociedade capitalista se fazem presentes no mundo como um todo, no Brasil, elas se revelam mais fortemente. (MAIA, 2009, p. 02).

Assim, é preciso estar atento à pluralidade das cidades que se desenha nas unidades da federação brasileira, bem como é impreterível, nas análises geográficas, enxergar o urbano em suas diferentes nuances, reconhecendo que, no Brasil, algumas cidades serão mais urbanas que outras, e isso é fruto da reprodução da sociedade capitalista, a partir das contradições que a sustentam.

Deve-se ressaltar que pequenas cidades são, primeiramente, cidades. Elas precisam ser vistas como espaços de realização da vida humana, como lugares de

7 Ao se reportar às emancipações municipalistas, Bezerra (2015, p. 161) esclarece que essa ação política exercia repercussões sobre três níveis de centralidade: na vida urbana (a vila passa a ser cidade); na vida político-administrativa (instala-se uma prefeitura); e na vida católica (a capela do distrito é elevada a paróquia). Por tais alterações, os movimentos emancipacionistas ganhavam forte apoio popular por parte daqueles que moravam nos distritos. O sonho de crescimento e desenvolvimento era rapidamente disseminado entre os moradores, através de discursos políticos, sobretudo de deputados (BEZERRA, 2015, p. 161). Apesar disso, após os surtos emancipacionistas, o cenário resultante foi um quadro de municípios com baixa população e muitos destes totalmente dependentes de transferências governamentais para sobreviverem. O desenvolvimento de alguns lugares ficou no campo dos discursos políticos. Quanto às cidades, estas concentraram população ainda mais reduzida em relação à municipal. E a vida urbana, típica da cidade capitalista desenvolvida, tornou-se inexpressiva em determinadas sedes municipais.

realização de processos sociais e como lugares de acontecimentos simultâneos de fenômenos globais, nacionais, regionais e estaduais. Há, pois, sociedade se reproduzindo nesses espaços. Há economia, política, cultura. Há dinamismos espaciais resultantes de tudo isso. As pequenas cidades são, assim, uma realidade inegável, logo é impreterível que elas se façam presente nas aulas de geografia.

Após realizar esta breve discussão sobre pequenas cidades, serão listadas três proposições para se trabalhar com esta importante temática curricular, a saber: i) realização de registros fotográficos *in loco*; ii) confecção de desenhos e poemas; e iii) utilização de músicas.

i. realização de registros fotográficos *in loco*;

Com o mundo digital em que vivemos, esta seja talvez a proposta mais atrativa de ser executada diante dos nativos digitais. Os smartphones estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos e isso ao mesmo em que se apresenta como um desafio, na medida em que, se mal utilizados podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, podem também, por outro lado, proporcionar um instrumento de aprendizagem significativo.

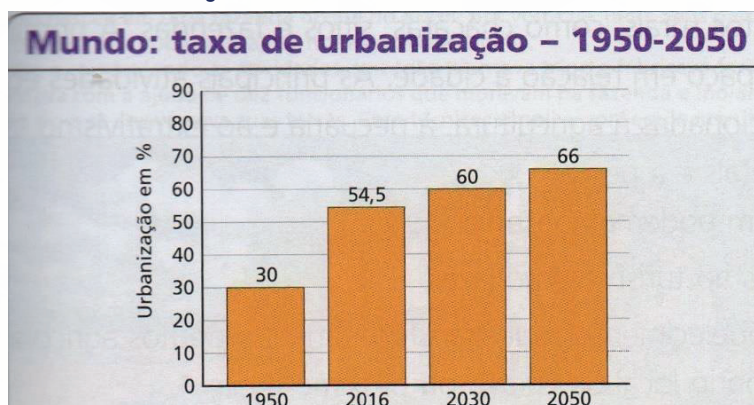
Segundo o site Olhar Digital (2018), o termo smartphone vem do inglês e significa "telefone inteligente". Pelas suas funções, é assim considerado porque funciona quase como um computador dentro do telefone (ampla capacidade de armazenamento, acesso à internet por wi-fi ou através de rede oferecida pelas operadoras, editor de documentos, entre outros), cujo sistema operacional oferece uma diversidade de aplicativos.

Para diversas atividades, os smartphones substituem com certa tranquilidade o uso do computador. Esse equipamento vem apostando em atributos que conotem maior custo-benefício. As telas cada vez mais amplas (para se assemelhar a um microcomputador ou tablet) e as câmeras fotográficas (ampliando cada vez mais a qualidade) são elementos que agregam valor ao produto e que também são explorados para a fabricação de novos modelos.

As câmeras fotográficas dos smartphones propiciam a captura de imagens de modo fácil e rápido. Os alunos, desse modo, podem registrar: cenas de seu cotidiano, do caminho de casa para a escola ou outros percursos que realizam em suas cidades e até mesmo da própria escola; enfim, eles dispõem de uma versatilidade de paisagens e ambientes que podem ser registradas, nesse tipo de atividade.

Os registros fotográficos, realizados pela turma, são uma atividade interessante porque vai de encontro às imagens apresentadas pelo livro didático. O livro de geografia analisado (Geografia espaço e interação, 6º ano), especificamente na sessão que trata sobre “cidade”, traz o conteúdo de modo reduzido. Apresentado em apenas duas páginas (p. 80-81), a cidade exibida no livro de geografia é basicamente a grande urbe e embora o livro analisado ressalte aos alunos que o mundo em que vivemos é urbano (Figura 2), este urbano mencionado não dialoga com a realidade das pequenas cidades brasileiras, aliás as primeiras imagens apresentadas são de cidades que não se localizam no Brasil (Figura 3).

Figura 2: Gráfico exibido no livro didático



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO (2018, p. 81)

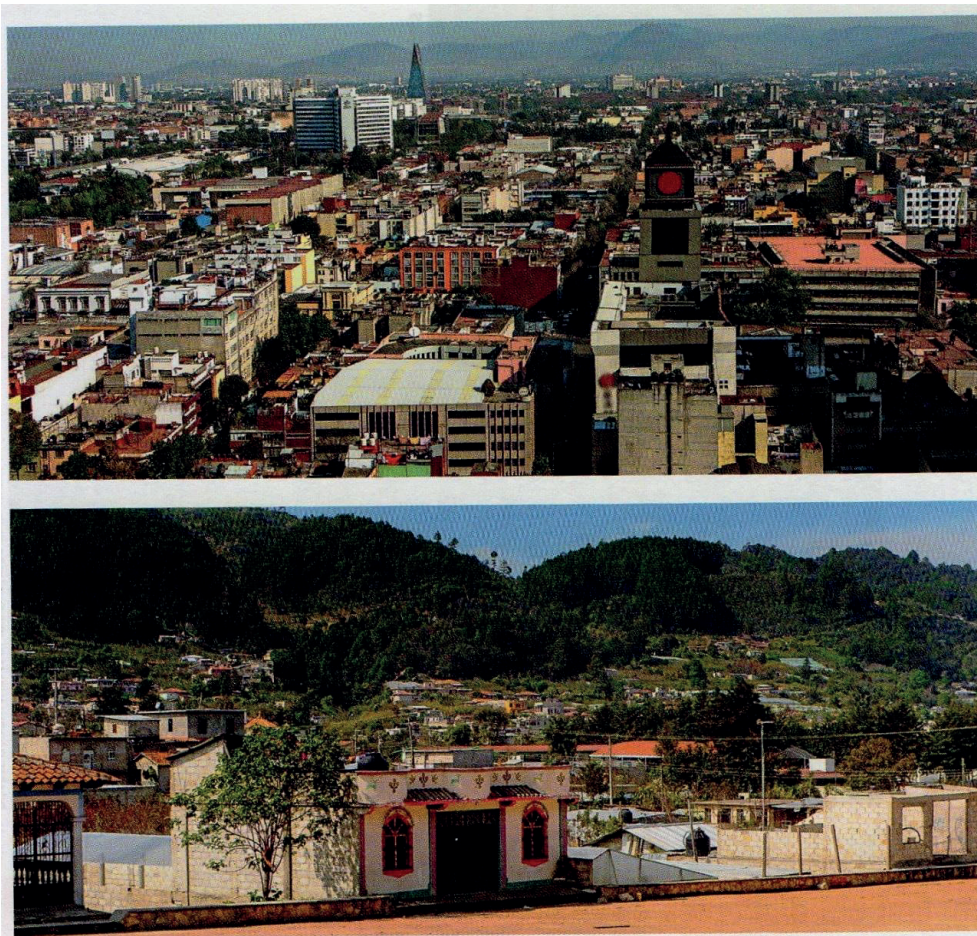
Assim, é impreterível a participação intelectual do processor durante as aulas para que os alunos compreendam que outras realidades também são consideradas cidades. É importante evidenciar que os registros fotográficos, confeccionados pelos alunos, também podem ocorrer em forma de vídeos, esta é outra linguagem interessante, sobretudo diante da ampla utilização de redes sociais digitais (Facebook, Instragram) e de aplicativos de mensagens instantâneas (Whats’App), os quais propiciam rápida e extensa disseminação de conteúdo e informação.

Segundo Furini (2017), o termo “rede social” deriva do vocábulo rede e consiste na interação existente entre pessoas ou grupos. Para o referido autor, a internet revolucionou a ocorrência de redes sociais mediante a existência de sites de relacionamentos (Orkut, MySpace, Facebook, Habbo, Windows Live Spaces e Friendster). As redes sociais que ocorrem exclusivamente via internet podem ser chamadas

redes sociais digitais, cujo poder se dá por possibilitar comunicação entre pessoas localizadas nos quatro cantos do planeta (norte, sul, leste, oeste).

Tal comunicação, no âmbito educacional, é importante porque permite que a escola dialogue com a comunidade mediante ferramentas manuseadas pelos próprios alunos. A presença da escola nesses tipos de redes sociais digitais é importante porque significa que escola se atualiza junto a sociedade e ademais o conteúdo produzido junto às aulas consegue romper os muros da escola. Assim, a utilização de registros fotográficos pode ser utilizados em diversas vertentes.

Figura 3: Cidades mexicanas apresentadas (no início do conteúdo) no livro analisado



Fonte: PAULA; RAMA; PINESSO (2018, p. 80)

- ii. confecção de desenhos e poemas;

A proposição de confecção de desenhos e poemas traz simultaneamente a possibilidade de envolver uma linguagem pictórica e uma linguagem que extrapole a sistematização rígida dos conteúdos apresentados em livros didáticos e outros meios de pesquisa formais (sites, enciclopédias, dentre outros desse gênero).

Nessa atividade, os alunos são livres para reproduzirem as suas vivências, seja na confecção de desenhos ou na produção de poemas. Por outro lado, o professor também pode apresentar a turma poemas que tratem da temática trabalhada. O Quadro 2 exhibe um texto que pode ser utilizado nessa sugestão.

Quadro 2 – texto a ser trabalhado diante da temática de pequenas cidades

CIDADEZINHA QUALQUER

Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Fonte: [site Escrevendo o futuro \(2013\)](#)

O texto denominado “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade permite conhecer a realização das cidades brasileiras para além da existência dos grandes centros urbanos, ou seja, ao utilizá-lo pode-se evidenciar outras realidades existentes nas diversas cidades do Brasil.

O referido texto pode ser utilizado para incitar um debate em sala, convidando os alunos para se expressarem sobre qual cidade eles habitam, conhecem e convivem. Esta é, pois, uma redação que pode ser empregada para iniciar a temática sobre pequenas cidades. A partir de então o professor propõe outras atividades, tais como: reelaboração do texto (propondo inserção dos aspectos vivenciados pela turma) e confecção de desenhos (a partir dos debates).

iii. utilização de músicas.

A última sugestão proposta é a utilização de músicas para que a temática de pequenas cidades seja trabalhada de modo exitoso, nas aulas de geografia. Sabe-se que as músicas são um instrumento de ensino-aprendizagem importantíssimos. O professor pode levar a música para a turma (prática docente mais comum, pode ser utilizada em quaisquer série) ou pedir a confecção de paródias, depois de trabalhar o conteúdo (prática menos recorrente, pois requer habilidades específicas da turma). No primeiro caso, uma canção que pode ser empregada é “Simplicidade”, interpretada por Pato Fu (Quadro 3).

Quadro 3 – Música para ser trabalhada diante da temática de pequenas cidades

Simplicidade
(Pato Fu)

Vai diminuindo a cidade
Vai aumentando a simpatia
Quanto menor a casinha
Mais sincero o bom dia

Mais mole a cama em que durmo
Mais duro o chão que eu piso
Tem água limpa na pia
Tem dente a mais no sorriso

Busquei felicidade
Encontrei foi Maria
Ela, pinga e farinha
E eu sentindo alegria

Café tá quente no fogo
Barriga não tá vazia
Quanto mais simplicidade
Melhor o nascer do dia

Fonte: [site Letras \(2023\)](#)

Esta canção dá voz a uma cidade pequena em que a simplicidade prepondera. Tal canção também pode ser utilizada para realização de debates e posteriormente para confecção de desenhos, sendo que o mais importante, desse instrumento de

ensino-aprendizagem, é extrapolar aquela visão rígida, exibida pelo livro didático, em que duas folhas tendem a resumir a complexidade das cidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de temáticas que façam parte do cotidiano dos alunos é uma necessidade que se faz presente no ambiente escolar. As pequenas cidades é um destes temas, visto que como exposto no decorrer do texto, são uma realidade brasileira inegável. Assim, é necessário que o professor, na medida do possível, crie estratégias que possibilitem à turma o reconhecimento destes ambientes não metropolitanos.

A realização de registros fotográficos *in loco* (nas pequenas cidades), a confecção de desenhos e poemas; e a utilização de músicas são algumas estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelos docentes para envolver com maior eficácia aqueles residentes nas pequenas cidades, sobretudo porque eles estarão estudando a partir de suas vivências. O processo de ensino-aprendizagem, desse modo, torna-se mais exitoso e os alunos tem maior possibilidade de compreender que o conteúdo está para além do livro didático.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Josineide da Silva. Criação de municípios na Paraíba: ponderações para tangenciar o debate. *In*: SILVA, Anieres Barbosa; GUTIERRES, Henrique Elias Pessoa;

GALVÃO, Josias de Castro. **Paraíba**: pluralidade e representações geográficas. Campina Grande: EDUFPG, 2015. p. 155-169.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FIGUEIREDO, Vilma Dominga Monfardini; GUIDUGLI, Odeibler Santo. Pequenas cidades: os desafios dos conceitos e critérios de classificação. *In*: PITTON, Sandra Elisa; ANTÔNIO FILHO, Fadel David (org.). **Geografia Plural**: única e múltipla. Rio Claro: IGCE/UNESP, 2009.

FURINI, Luciano Antônio. Redes sociais. In: SPOSITO, Eliseu Savério (org.). **Glossário de geografia humana e econômica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Séries históricas e Estatísticas**. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=CD96&t=numero-municipios-existent-censos-demograficos>. Acesso em: 05 maio 2018.

MAIA, Doralice Sátyro. **Cidades pequenas**: como defini-las? Apontamentos para os estudos sobre as cidades pequenas. 2009. PDF. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/212792866/Cidade-Spe-Quen-as-Como-Defini-Las>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MAIA, Doralice Sátyro. Cidades médias e pequenas do Nordeste: conferência de abertura. In: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (orgs.). **Cidades médias e pequenas**: teorias, conceitos e estudos de caso. Série Estudos e Pesquisas. Salvador: SEI, 2010. Disponível em: <http://www.redbcm.com.br/arquivos/bibliografia/cidades%20m%C3%A9dias%20e%20pequenas%20teorias,%20conceitos%20e%20estudos%20de%20caso.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomes; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia e interação: 6º ano ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

PONTES, Beatriz, Maria Soares. As mudanças no processo produtivo capitalista e suas repercussões nas cidades médias nordestinas. In: SPOSITO, Eliseu Savério; SPOSITO, Maria Encarnação; SOBARZO, Oscar (orgs.). **Cidades Médias**: produção do espaço. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 327-346.

SANTOS, Milton. Espaço e sociedade. Petrópolis: Vozes, 1982.

SILVA, Anieres Barbosa da; GOMES, Rita de Cássia da Conceição; SILVA, Valdenildo Pedro da. Por uma concepção conceptual: as pequenas cidades em tela. In: SILVA, Anieres Barbosa da; GOMES, Rita de Cássia da Conceição; SILVA, Valdenildo Pedro

da (orgs.). **Pequenas cidades:** uma abordagem geográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 43-58.

SOARES, Beatriz Ribeiro; MELO; Nágela Aparecida de. Revisando o tema da pequena cidade: uma busca de caminhos metodológicos. *In:* SILVA, Anieres Barbosa da; GOMES, Rita de Cássia da Conceição; SILVA, Valdenildo Pedro da (orgs.). **Pequenas cidades:** uma abordagem geográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 13-41.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espa-**
cial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Redes e cidades.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SITES CONSULTADOS

ESCREVENDO O FUTURO. **Cidadezinha qualquer.** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/08/13/cidadezinha-qualquer-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em 14. jul. 2023.

LETRAS. **Simplicidade.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/pato-fu/185865/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLHAR DIGITAL. **O que diferencia os celulares dos smartphones.** Disponível em: <https://olhardigital.com.br/video/o-que-diferencia-os-celulares-dos-smartphones/14727>. Acesso em: 01 fev. 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.026

O ENSINO MATEMÁTICO NA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ME. JÉSSICA MUNIZ BRAGA

(Doutoranda em Educação). <https://orcid.org/0000-0003-1543-6125>

DR^a MARIANGELA CAMBA

DR^o MICHEL DA COSTA

RESUMO

Pensar o ensino matemático na Educação infantil nos conduz por um caminho com duas vertentes: refletir e propor atividades concretas, nas quais as crianças tenham condições de explorar espaços, construindo assim vivências significativas que fomentem os saberes matemáticos, de modo que as partilhas sejam prazerosas, bem como organizar práticas cujas internalizações nas semioses com o uso do raciocínio lógico ocorram sem "traumas"; fora de padrões lineares ou moldes obsoletos no currículo que desconsideram as evoluções x pluralidades das aprendizagens. Este ensaio se baseia em observações das práticas docentes voltadas ao estudo do campo matemático curricular explorado na primeira infância e suas correlações com o desenvolvimento das múltiplas inteligências ao longo da formação na Ed. Básica. Para tanto, há de se considerar desde a formação inicial docente (chegando às formações continuadas em serviço...), até a estruturação física dos espaços, as possibilidades do âmbito laboral, isto é, quais as disposições para que as experiências matemáticas se consolidem com sentido real, clareza e significado para os "aprendentes".

Palavras-chave: Currículo na Educação Infantil; Ensino matemático; Práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Se nos atentarmos ao entorno, notaremos que tudo ao redor envolve a matemática, algoritmos (especialmente nas funcionalidades tecnológicas contemporâneas...), até mesmo os nossos dados pessoais – data de nascimento, horários, endereços, logradouros, itinerários...

As medidas nem sempre “precisas” daquela receita de família cuja memória afetiva nos transporta a pretéritos os quais mais do que mera saudade, são capazes de despertar em cada um de nós novas possibilidades para seguir fazendo conjecturas / cálculos acerca das rotas traçadas conforme as escolhas que fazemos ao longo de nossas jornadas.

Outrossim, damos luz as mediações propostas na primeira infância como forma de refletirmos diante de tais práticas, isto é, quão preponderante se faz essas ações que precedem aprendizados os quais nos seguirão durante toda a vida, consoante ao dispositivo legal que nos revela

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB,1996).

Isso porque, doravante tais conhecimentos denotem os contextos e as inter-relações de vivências x diversidades coexistentes em certo grupo de educandos, há de se considerar também, seus níveis de desenvolvimento, seus “universos” e de quais maneiras o docente poderá realizar interventivas potentes de modo a fomentar e consolidar aprendizagens verdadeiramente significativas para o referido grupo.

Mais do que replicar orientações normativas – cito a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ou mesmo seguir dispositivos curriculares conforme as realidades que se apresentam; há de se pensar ainda nas metodologias que serão instituídas dentro desses planejamentos x didáticas...

Dentro desse núcleo de pensamento, reverberamos a relevância das chamadas ambiências, de que forma estes espaços de Educação tem sido organizados, quais as práticas estão em voga nessa faixa de ensino x aprendizagem, como as formações tem impactado, contribuído nessa tênue linha evolutiva...

Nem sempre valorada com a devida reverência a qual corrobora um futuro muitas vezes “podado” em detrimento de lacunas ou ausência de experiências partilhadas na primeira infância!

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1997, p. 47).

METODOLOGIA

O presente trabalho tem caráter qualitativo, de esfera etnográfica, com embasamentos teóricos e de campo acerca das práticas desenvolvidas na rede municipal de Santos –SP.

Nosso intuito visa aclarar algumas discursivas diante do nosso Currículo Santista, as formações ofertadas em serviço, as metodologias docentes aplicadas bem como as divergências observadas dentre os alinhamentos entre aspectos documentais e vivências deflagradas no cenário pós pandemia e demais vulnerabilidades que as contextualizam pois essa visão descritiva nos permite enxergar possibilidades de ajustes necessários e “[...] está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas no dia-a-dia em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.”(FLICK, 2009, p. 16).

Nessa perspectiva, buscamos respaldo no que expressa a normativa,

Considerado que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como estrutura as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, e conhecer-se, a organização da Educação Infantil na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 40).

Não se trata de mensurações ou estatísticas que nem sempre traduzem de modo fidedigno as especificidades de um determinado grupo de educandos, embora as análises sejam um objeto de estudo promotor de cernes possíveis, o docente bem como a toda a equipe gestora de uma instituição, carecem dar foco

na qualidade primária das formações ofertadas na esfera laboral, para além das obrigadoriedades, mas buscando ouvir seus profissionais, suas angústias e essencialmente, suas fragilidades e incertezas – que notadamente, irão direcionar trajetos pedagógicos mais assertivos e propulsores de equidade, muita verbalizada contudo pouco explorada efetivamente!

A ludicidade por si não opera milagres, entretanto, constrói assimilações e conexões entre os pares, e por meio das brincadeiras, os educandos vão aprendendo a conviver, partilhar, lidar com as frustraões do porvir, ampliar sua autonomia em sociedade, crescem muito mais seguros quando lhes são oportunizadas este compartilhar que mescla as inteligências, principalmente a emocional, o raciocínio lógico produz suas sinapses em velocidade acrescida, o que não ocorre quando existem “padrões” engessados, numa rotina improfícua na qual os pequenos são fadados a uma rotina pré estabelecida que não lhes permite CRIAR...

A interdisciplinaridade que se denota diz respeito as conexões entre as variáveis matemáticas, as múltiplas formas de Artes que podem e devem ser consolidadas, atrelando-se ainda os Multiletramentos, a musicalização não apenas auditiva, mas de corporeidade; Educação Infantil é movimento, é cíclico e o docente necessita estar habituado e disposto a realizar para além dos cuidados de higiene x alimentação, não entender simplesmente que o tempo dedicado ao “ócio” na rotina de atividades livres no parque ou momento recreativo seja absoluto para dar conta dessa ludicidade, mas sim enxergar esses tempos como fontes potentes para aprendizados igualmente potentes, isso porque conforme expressa Arce (2002)

Froebel percebeu também, por meio desses jogos e brincadeiras, a grande força que os símbolos possuem para a criança. Assim Froebel elegia a brincadeira e os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio de interiorização, como (Autoconhecimento), por meio da exteriorização. (ARCE, 2002, p.15).

Brincadeiras livres como pular, cantar, imitar, circuitos, todas envolvem elementos matemáticos – pareamentos, cores x formas, o que está posto nos chamados eixos da Educação Infantil são orientações que revelam nossa pluralidade e o quanto se pode enriquecer as práticas se estivermos de fato abertos a trabalhar com nossa realidade mitigando as questões já sistematizadas – aqui impossível não citarmos Freire (1997), que nos diz

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1997, p. 31).

Essas concepções nos induzem a discutir com maior ênfase no âmbito educacional e formativo, quais ações teremos condições de readequar visando o pleno desenvolvimento de nossas crianças, enquanto sujeitos históricos, dotados de inteligência, ávidos de curiosidade, movidos num despertar nem sempre favorável pela égide das exclusões – sobretudo, sem nos “esquecermos” de que somos responsáveis por todas as transformações ou puras reproduções geradas dentro da Educação!

Devemos viver num repensar constante sobre nossas práticas pedagógicas, fazendo sempre uma reflexão na ação e sobre a ação visando sempre à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 2000, p.46).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Toda a diversidade simbólica presente nos campos matemáticos, os quais devem ser explorados conforme previsto em dispositivos correlatos – entretanto, muitas vezes ignorados pelos docentes (dos recém-formados aos mais experientes, dotados de tempo em exercício), nos fazem pensar de que maneira se faz possível garantir que as gerações de nossa contemporaneidade estejam familiarizadas com os pressupostos educativos de modo lúdico, agradável, não mais mecanizado como infelizmente ainda se pode constatar em rotinas que elencam como prioridade não aspectos globais mas sim os emergentes.

Nesse ponto, ressaltamos que não há uma crítica velada aos cuidados praticados, em absoluto, embora se observe que alguns docentes estejam muito mais concentrados em horários de banho, alimentação, dentre outros; deixando

à margem os tempos devotados para o brincar, o lúdico, por conta das idas ao parquinho, ou brinquedoteca, infelizmente apesar dos investimentos formativos – existem também as resistências e as justificativas sobre aspectos estruturais (que não serão discutidos por ora...), como implicadores para que as crianças recebam liberdade para explorar espaços exercitando sua criatividade ou mesmo fazendo novas descobertas...

Outros fatores cito a precarização de profissionais de apoio inclusivo, o quadro insuficiente de profissionais em regência (para eventuais substituições em casos de afastamentos legais), são marcadores importantes que também servem de apontamentos para reflexão sobre as práticas docentes na Educação Infantil!

As vulnerabilidades incidem ainda sobre o efetivo domínio dos profissionais diante das linguagens matemáticas, suas vertentes, práticas que sejam capazes de evocar a ludicidade nas aprendizagens, como afirma Kishimoto (2000) tratando o jogo como motriz importante para o desenvolvimento de habilidades e usos do raciocínio lógico matemático, por exemplo.

Se pensarmos ainda nos chamados eixos estruturantes dessa faixa de ensino, veremos as brincadeiras, as interações como fomentos ao aprendizado, logo, quando o docente promove em suas práticas momentos de criação, de desafios, de jogos e brincadeiras que visem à essas construções, ou seja, contribuintes para ressignificações individuais e coletivas; temos as premissas factíveis que de a Educação matemática acontece embasada em ações de concretude para equidade, respeito as diversidades discentes e buscando a inclusão de todas as crianças dentro e fora dos espaços formativos!

Estudiosos como Smole (1996), afirmam que um jogo não traz consequências capazes de gerar frustrações numa pessoa, contudo, a falta de domínio, da expertise de aplicações de usos x regras, são sim, fatores que implicam em sua convivência social futura.

Ainda nessa ótica, segundo Virgulino (2014),

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve entender, por um lado, as necessidades da própria criança construir conhecimento que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (VIRGULINO, 2014, p.78).

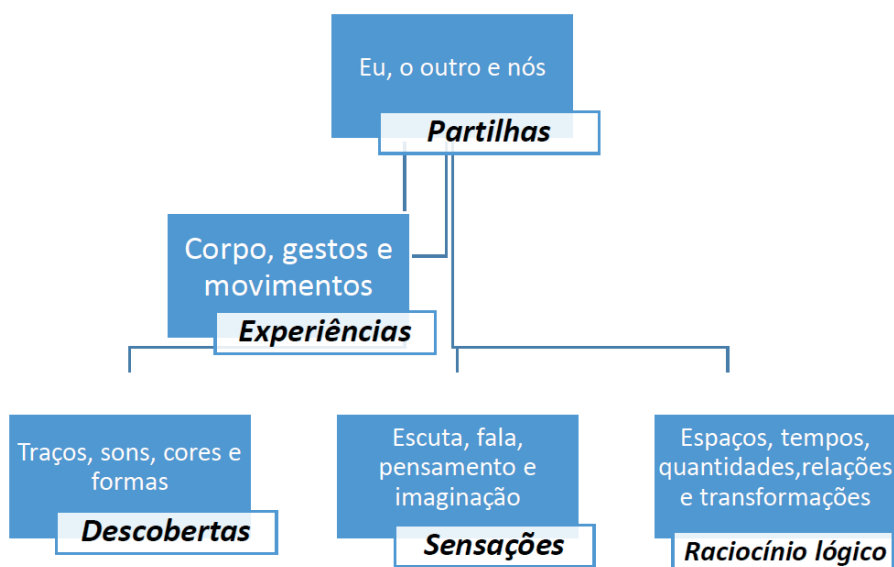
Todos os campos de experiências e seus respectivos eixos relacionam a matemática, se pensarmos nos objetivos de aprendizagens e os saberes globais, nota-se que as premissas para o desenvolvimento contemplam essa interdisciplinaridade no que diz respeito às proposituras docentes voltadas a este fim.

Ponderamos ser indissociável nas práticas docentes, o possibilitar cotidiano devidamente pensado, articulado com a finalidade de promover o protagonismo e a criticidade dos educandos desde a primeiríssima infância!

A prioridade dessas concepções pedagógicas trata da visão de mundo de nossas crianças enquanto sujeito histórico, suas vivências, interações sociais, suas construções identitárias individuais e também coletivas, por meio das brincadeiras, do imaginário criativo, daquilo que é experimentado e partilhado; das narrativas que reverberam a produção cultural de uma determinada comunidade...

Ilustramos, a seguir, as composições necessárias em consonância com a BNCC para que o professor possa garantir em sua proposta curricular, o favorecer desses eixos estruturantes de modo a validar tais direitos de aprendizagem, a saber:

Figura 1



Fonte: elaborada pela autora com base nos eixos expressos pela BNCC

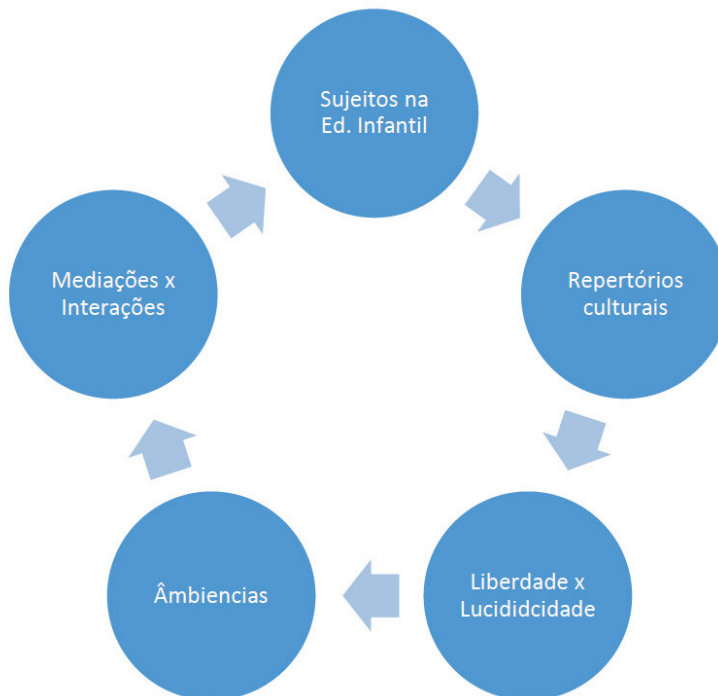
O fazer pedagógico prediz que o docente seja um mediador na construção dos saberes, especialmente, na primeira infância, o cérebro humano está em constante

alerta aos estímulos x conexões que serão validados ou não, a medida em que haja oportunidade de estabelecimento dessas conexões.

Afinal, tudo que acontece afeta a forma como o cérebro se desenvolve, as crianças devem ser expostas as problematizações, desde decidirem conjuntamente, por exemplo, entre uma determinada atividade coletiva (trabalhando assim resolução de conflitos, interesses comuns, pequenas argumentações, o refutar de hipóteses...), são habilidades matemáticas que muitos ‘adultos’ apresentam dificuldades em exercer quando é preciso haver tomadas de decisões!

Criar ciclos investigativos, com princípios estatísticos, pois sim, a montagem de blocos, empilhamento (maior/menor), comparações, observações de cores utilizadas (quantidade!), são vertentes estatísticas do letramento matemático que muito embora não sejam parte desse eixo formativo explicitamente, já estão presentes e devem ser analisadas conjuntamente com as crianças, visando justamente este “despertar” ...

Figura 2



Fonte: elaborada pela autora

Rodas de conversa com o grupo para descobrir predileções, idas ao parque com a observação temporal, as sensações de calor/frio, são maneiras de trabalhar a matemática na inferência lúdica de previsões, ações que são parte do pensamento estatístico e auxilia a criança em sua tomada de decisões, na manipulação deste ou daquele objeto, em qual espaço decidirá brincar sozinho ou junto aos pares.

As relações são instrumentos essenciais nesse processo, ambientes em que as interações, o espaço de criatividade, os diálogos e as trocas de ideias sejam efetivados, assim como nos esclarecem Cerquetti-Alberkane e Berdonneau (2011) de que modo se trabalha a Matemática com as crianças,

Lidar com Matemática, é antes de tudo, oferecer à criança a oportunidade de agir, e, posteriormente, levá-la a refletir acerca de suas ações: reviver em pensamento os acontecimentos que acabaram de se desenvolver, antecipar o que poderia vir a acontecer, procurar prever... Desta forma, ela não somente poderá ser confrontada com uma quantidade razoável de fatos com os quais progressivamente se familiarizará (principalmente através de repetidos contatos), como também, e mais do que isso, irá elaborar imagens mentais relativas a eles, e, ao vinculá-los e dar-lhes sentido, estruturar pouco a pouco seus conhecimentos. (CERQUETTI-ALBERKANE E BERDONNEAU 2011, p. 4).

Todas essas expressões nos conduzem ao trabalho cooperativo, mediado por práticas docentes reflexivas e adequadas não simplesmente a faixa de ensino x aprendizagens mas também aos sujeitos que delas são partícipes, isso porque precisamos ainda dar voz e protagonismo a estes pequenos educandos que são extremamente competentes em seus desenvolvimentos desde que lhes sejam oportunizados caminhos lúdicos nessa jornada de formação e crescimento!

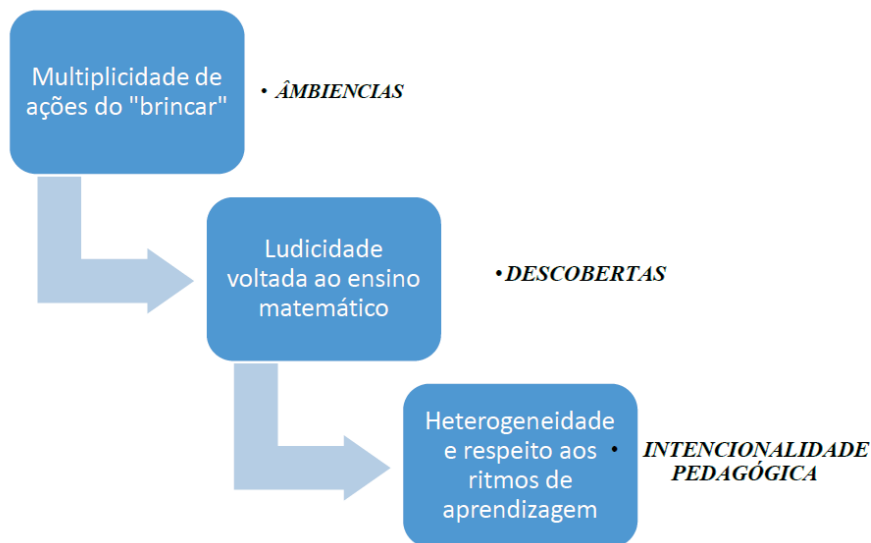
Isso implica em criar ambiências cooperativas nas quais as crianças tenham um papel ativo, com desafios, "provocações" que instiguem as descobertas nessas explorações de espaços e interações, afinal, "(...) o essencial não é obedecer à uma lógica científica de fenômenos, e sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e interações sociais." (KISHIMOTO,2000, p.16).

Nesse núcleo de pensamento, enxergamos como imprescindível que os educandos tenham condições para ampliar suas habilidades e conhecimentos permeando os diversos campos de saberes, de forma a respeitar sempre os ritmos de cada sujeito e suas potencialidades de aprendizagem!

Para tanto, se faz necessário repensar um currículo vivo, capaz de mapear as práticas efetivas ao contemplar da interdisciplinaridade !

Compreendemos tal análise de acordo com a figura abaixo:

Figura 3



(Fonte:Elaborada pela autora).

O docente que explora os recursos concretos (palpáveis) em seu planejamento didático, certamente colherá excelentes registros evolutivos por parte de suas crianças, outrossim, criando um ambiente no qual os educandos tenham condições para se “divertir” enquanto fazem suas assimilações x percepções no campo matemático, os estigmas que observamos no ensino fundamental tem menores impactos nas associativas futuras, isto é, de acordo com Smole e Diniz (2007, p.12)

Um fato importante a destacar é que o caráter dinâmico e refletido esperado com o uso do material pelo aluno não vem de uma única vez, mas é construído e modificado no decorrer das atividades de aprendizagem. Além disso, toda complexa rede comunicativa que se estabelece entre os participantes, alunos e professor, intervém no sentido que os alunos conseguem atribuir à tarefa proposta com um material didático.

Na ludicidade proposta pelo docente, com atividades planejadas de forma a desafiar as acomodações já estabelecidas no aspecto cognitivo do sujeito, são

desenvolvidas inúmeras habilidades tais como o pensamento dedutivo, a lógica de processos, algoritmos e concepções resultantes da curiosidade e desejo em transpor barreiras para então alcançar o objetivo de resolução de uma determinada tarefa, sobre isso Vygotsky (1989) nos fala que

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VYGOTSKY,1989, p.109-110).

E sendo, portanto, o docente um mediador dessas construções de aprendizagens, o ensino de matemática na Educação Infantil deve estar voltado a essas sensibilidades desde a ambiência x espaços favoráveis a descobertas e percepções, chegando as atividades em que as crianças exerçam com liberdade a acomodação e o desequilíbrio necessários para suas formações globais ...

Para isso, os jogos são potentes ao desenvolvimento de aptidões bem como as modulações comportamentais, as conotações de caráter afetivo, social e cognitivo de nossas crianças, colocando em voga as problematizações capazes de fomentar e reorganizar novos saberes, como exemplifica a orientação da BNCC (2018, p.3) quando

Orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

As intencionalidades docentes pensadas para a “quebra” de paradigmas e de atividades tidas como sem função didático- pedagógica em nossa contemporaneidade - cito exemplo repetições aleatórias de algarismos, ou mesmo o contorno de um determinado número sem finalidade prévia, ou seja, sem que a criança tenha

demonstrado a maturidade dessa compreensão, são algumas reflexões das quais inegavelmente ainda estamos partícipes, isso porque nas rotinas observadas; muitos professores seguem em reproduções obsoletas sem agregação de sentidos...

Damos ênfase, nesse ponto, as sábias considerações de Smole (2007) quando reforça a importância e a eficácia de boas proposituras pedagógicas com uso de jogos de modo previamente organizado em um currículo (plano didático) que esteja aberto a atender as especificidades de um grupo e não apenas formatado para cumprir um calendário desconexo da realidade, desconsiderando avanços diários e toda a diversidade a qual somos apresentados em nossas dinâmicas educativas cotidianamente!

O trabalho com os jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico. (SMOLE, 2007, p.9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve ensaio teve por objetivo contribuir para novas reflexivas diante do ensino de Matemática na Educação Infantil, seus métodos, práticas e caminhos para as desconstruções possíveis.

Obviamente, essa contribuição não tem premissa em esgotar estudos ou discussões sobre essa temática, visando, sobremaneira, ampliar olhares para o viés matemático praticado nos currículos (especialmente, em nossa rede municipal), a fim de que sejam cada vez maiores as partilhas formativas, que as práticas docentes reverberem ações de liberdade x movimento para nossas crianças – já tão açotadas socialmente, dentre diversas vulnerabilidades sociais as que estão inseridas e expostas em suas próprias comunidades!

A formação docente continuada em serviço é fator crucial para que tais objetivos sejam alcançados e ampliados em nossa rede municipal, somados aos esforços individuais e coletivos de nossa categoria laboral, uníssonos nessa frente de possibilidades!

Entendemos que a liberdade do sujeitos em ressignificar suas percepções na construção do conhecimento precede do trabalho pedagógico estabelecido nos espaços educativos, sobremaneira, das confluências em que este fazer didático remonte o aprimoramento dos profissionais de Educação (aqui, incluímos as equipes gestoras e demais atores escolares...), por meio da formação continuada destes, compondo todo o universo infantil, sua ludicidade, suas emoções, toda a beleza dessa faixa de evolução humana na qual se fomenta a base social e moral de um sujeito.

Felizmente, algumas abordagens (como a Pikler) tem buscado a discussão desses fatores para culminar em processos mais significativos aos pequenos cidadãos, ampliando os constitutivos de uma Educação não linear, sem ritos de obrigatoriedade, oferecendo mais liberdade de ações e movimentos, com foco na corporeidade, nas Artes, na musicalização, em preceitos que se alinham aos campos matemáticos, ao coletivo, despertando assim desde a chamada tenra infância pesquisadores, cuja curiosidade seja motriz para saberes reais consolidados sem sofrimentos ou angústias, mas sim com felicidade!

Dos registros analisados, dos preceitos revisitados (em normas, projetos políticos pedagógicos...), tivemos condições para subsidiar mais que este texto em si, evocando para tanto, aspectos de uma verdadeira Educação embasada por Freire, com suas relações dialógicas, nossos processos inconclusos, as consciências díspares sobre nosso mundo ao redor, os saberes de experiência, a não acomodação diante de nossas ações didáticas, com uma postura de educador problematizador sempre, atento as necessidades e especificidades do grupo assistido (heterogeneidade!), a amorosidade tão intrínseca, construções, reconstruções...

Trabalhar com os interesses de nossos discentes, valorando suas culturas, suas diferenças, as limitações que coexistem e não devem ser expostas ou depreciadas, senão vistas como um ponto de partida para que o docente seja capaz de ampliar os interesses de cada criança, e por conseguinte, acolher qualitativamente resultados gradativos de evolução.

Nesse sentido, pensar em currículos que sejam organizados em razão das especificidades dos educandos, e não meramente um cumprir de atividades descoladas do viés hermenêutico necessário ao lidarmos com o outro, ainda mais no cerne da Ed. Infantil.

Um olhar que saiba atuar em desconstrução de capacitismos, como define Duarte (2021) quando expressa

[...] Um sentimento desfavorável, que vem antes da experiência, como uma opinião motivada por hábitos de julgamento ou generalizações apressadas. Ele vem acompanhado de vieses inconscientes, como conceitos antecipados que adquirimos devidos às influências culturais. [...] (DUARTE, 2021, p. 29).

Nessa conjuntura, evoca-se a interdisciplinaridade, que não se traduz na “mescla” disciplinar, mas sim na compreensão das correlações que se pode estabelecer por meio da pesquisa, reflexão e experiência ... É criar o novo...o que seria criar este novo?!

O novo representa as aprendizagens que internalizamos ao longo da vida, o entrelaçar contínuo das vivências – que podem ser assimiladas ou ignoradas pelo sujeito a medida em que lhe conferem sentido ou interesse em dado momento.

Que saibamos em tempo *respeitar os tempos de cada educando*, a começar pelo currículo praticado, por meio das ações articuladas e principalmente, sem esquecer que ainda parafraseado nosso sempre presente mestre Freire, “a educação é um ato político”; que possamos ter a disposição cabível as rupturas, a quebra de molduras que impedem o pleno exercício das dignidades – a começar pela Educação com equidade e repleta de ludicidade para nossos educandos!

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2000, p.77).

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática**: uma prática possível. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

CERQUETTI-ALBERKANE, F.; BERDONNEAU, K. **O ensino da matemática na educação infantil**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Alex. **Capacitista em desconstrução**. Um guia para transformar seus preconceitos em oportunidades de inclusão. Porto Alegre: Champion, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (Acesso em 08 de julho de 2023).

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil**. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Coleção cadernos do matem.:** jogos de matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDOS, Anna. **Autonomia e/ ou dependência**. In: FALK. Judit (org) Abordagem Pikler. Educação Infantil. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2016.

VIRGULINO, Carina Silvana. **O ensino da matemática na educação infantil**. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953> (Acesso em 10 de julho de 2023).

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.027

O IMAGINÁRIO NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA INFLUÊNCIA NA ELABORAÇÃO DA BNCC

DIOGO RICARDO DAMACENO RODRIGUES DE CARVALHO

Mestrando do PPGE da UNESA – diogo.bob@hotmail.com.

GUILHERME PEREIRA STRIBEL

Professor Orientador do PPGE da UNESA - guilherme.npereira@professores.estacio.br.

RESUMO

O período de redemocratização do país a partir da década de 80 e a garantia do direito à educação demandaram a organização das classes dominantes e a reestruturação do capital e seu sistema produtivo. Logo, buscou-se imprimir um pensamento econômico para as políticas públicas educacionais, tanto para a captura e transferência de fundos públicos para o setor privatista, quanto para a criação de subjetividades individualistas, moldadas pelo imaginário neoliberal. A educação tornou-se alvo do setor privatista e assim como em outros países, o currículo. Este artigo adotou a abordagem metodológica do Ciclo de políticas e constatou que a demanda por uma base comum nacional assumiu contornos antidemocráticos, ignorando a classe acadêmica, alunos e professores. Tanto as duas versões preliminares, até a versão final foram alvo da lógica neoliberal e da união de atores sociais privatistas e neoconservadores para sua elaboração.

Palavras-chave: Privatização, BNCC, Ciclo de Políticas.

INTRODUÇÃO:

A década de 90 é caracterizada pela grande influência dos agentes internacionais nas reformas políticas da América Latina. No Brasil, tais reformas se deram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as reformas foram propostas com base em um viés gerencialista, que priorizam qualidade, eficiência e eficácia, com diminuição de gastos e investimentos em políticas sociais. (Pinto; Melo, 2021) Essas reformas eram propostas através de assessorias condicionadas a empréstimos feitos por bancos internacionais como Banco Mundial (BM), que junto a um conglomerado de organizações multilaterais propunham um caráter neoliberalista para as políticas educacionais. (Mota Júnior; Maués, 2014)

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) iniciou as reformas educacionais brasileiras, sendo seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) o qual traz em sua íntegra a referência às competências, termo de origem mercadológica e que dá a educação um caráter econômico, e das diretrizes curriculares (Brasil, 1999). Para Pinto e Melo (2021) as reformas educacionais realizadas neste período, importaram características do modelo gerencial, com aspectos dos setores privados. Já para Morgan (2023) tais características não são recentes nos processos decisórios educacionais e remetem à década de 40. Para a autora as inferências da classe empresarial nas políticas educacionais, avolumaram-se devido ao aumento das pautas da classe trabalhadora no período marcado pela redemocratização do país a partir dos anos 80, o que levou a reorganização das classes dominantes.

O período de redemocratização do país e as duas décadas seguintes possibilitaram vínculos de receitas a programas de financiamento da educação e valorização profissional, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com a universalização do ensino e o consequente crescimento de alunos atendidos pela União e pelos entes federados, o sistema econômico voltou os olhos à educação como mais uma forma de obtenção de lucros e de disseminação de um pensamento gerencial que daria conta da crise educacional que se desenhava, ou melhor, desenhavam os detentores dos veículos midiáticos. Desta forma, as políticas sociais tornaram-se alvo desse sistema, assim como aconteceu

na década de quarenta e no período ditatorial, recebendo apoio irrestrito e isenção de tributos (Vieira, 2007).

Para Dowbor (2017) isso ocorre de maneira complexa e profunda atualmente dada a quantidade de relações e diversas formas de captura do poder político por parte das grandes corporações. A esta inserção da lógica de mercado e obtenção de lucros através de serviços públicos, que deveriam ser ofertados prioritariamente e com níveis elevados de qualidade pelo Estado, dá-se o nome de financeirização. Segundo Bastos (2013) esta prática não é recente, surgida nos anos 80, age de formas distintas em diferentes países capitalistas e é a manifestação global do capitalismo contemporâneo. Para o autor, o processo de financeirização em países de desenvolvimento e as crises geradas por meio dele, contribuem para que organizações liberais contrárias ao Estado de bem-estar social acabem por pressionar os governantes por cortes em gastos com políticas sociais. Para Dowbor (2017) o poder político articulado captura várias manifestações de poder e engendra uma nova dinâmica no poder realmente existente. Morgan (2020) aponta a agressividade dessa inserção do privado nos domínios do Estado e o aspecto sutil que as fronteiras entre público e privado têm assumido nas últimas décadas.

As políticas educacionais são alvo da reestruturação do capitalismo e uma das formas pelas quais a financeirização adentra a educação básica é pela privatização, ações que visam a obtenção de ganhos por meio da oferta de educação pública, a qual seria de obrigatoriedade do Estado. A privatização corresponde às formas de reestruturação do sistema capitalista e as formas pelas quais o mercado privado pode realizar ações dentro do aparelho estatal. (Adrião, 2018) Tais ações visam o lucro e representam a transferência de recursos dos cofres públicos para instituições privadas, sem compromisso com a qualidade e com os direitos educacionais básicos defendidos na Constituição.

Outras formas são por meio de pressões nos processos decisórios do Estado (Bastos, 2013; Dowbor, 2017) e na oferta de cursos de formação de profissionais da educação (Morgan; Mocarzel, 2021; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021). Desta forma o neoliberalismo vai conquistando espaço nas políticas sociais e principalmente nas educacionais, agindo do contexto global ao local, por meio da mobilidade e da transferência de políticas, sugerindo ações inovadoras e eficientes transpostas do modelo empresarial para o público, o que analisar-se-á neste estudo. (Ball, 2022)

Para Morgan e Mocarzel (2021) esta organização do empresariado dá-se de forma sistêmica e tem como objetivo atender aos interesses do novo capital,

adentrando de formas diversas nos setores públicos com a justificativa de estar realizando um papel social mais amplo e contribuindo beneficentemente com a sociedade. Adrião e Domiciano (2018) acusam que a busca pela obtenção de lucros do setor privado dá-se de variadas formas: venda de livros didáticos e apostilas, gestão educacional alinhada a sistemas de avaliação de desempenho, programas de qualificação de professores e assessorias. Ball (2022) aponta que a proposição e surgimento de soluções privadas aos problemas sociais, empreendidas pelo mercado através da reformulação das comunidades políticas, influenciam a transformação do próprio Estado.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) surge neste cenário após três versões que configuram a disputa por significados de diferentes movimentos sociais (Silva, 2018) e com diferentes justificativas, também a reforma do ensino médio (Pinto; Melo, 2021) produzindo novos significados para educação.

A implementação de uma base comum vai de encontro a uma concepção multicultural de currículo, seus mecanismos dificultam a emancipação e evocam movimentos de resistência uma vez que não foram formulados com base na cultura e interesse dos alunos, impedindo assim que os alunos tenham uma formação integral (Lopes; Macedo, 2011). Essa tensão existente nos processos de elaboração e implementação acabam por negar aos alunos o direito a uma educação de qualidade e contribuem para quadros de desigualdade, uma vez que em uma sociedade de cultura tão diversa, em um país de extensão continental, busca homogeneizar identidades e apagar as diferenças.

A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são alvos de críticas desde sua criação e uma das críticas assenta-se sobre os textos da base que a caracterizam com aspectos econômicos e tecnicistas. Este artigo tem como objetivo analisar a literatura existente sobre a presença do pensamento economicista e neoliberal da BNCC e de que forma essa lógica foi construída através da disputa nos contextos que antecederam sua homologação por meio de medida provisória. A análise destes contextos será feita sob a óptica metodológica do Ciclo de políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (Mainardes, 2006) em diálogo com pesquisadores que analisam a influência de grandes organizações nos processos decisórios das políticas educacionais (Morgan; Mocarzel, 2021; Dowbor, 2017; Adrião, 2018; Adrião; Domiciano, 2018; Macedo, 2014, 2016, 2017; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021).

O estudo faz-se necessário pelo que Ball (2022) adverte em relação às análises das políticas educacionais, o fato de os Estados estarem perdendo sua

capacidade de ação e a arquitetura dessa “desnacionalização” (*ibidem*, p. 27) que é construída em diferentes lugares e por novos atores e organizações. Desta forma, busca-se descortinar as relações de poder existentes na formulação da BNCC por meio dos estudos supracitados.

Pode-se perceber a inferência de agentes multilaterais na elaboração da BNCC, assim como a convergência de atores sociais distintos em torno da pauta que defendia uma educação de caráter privatista e mercadológico (Peroni; Caetano; Arelaro, 2021) além da propagação do imaginário neoliberal (Ball, 2022) com soluções de viés econômico para uma suposta crise educacional. A transferência de políticas (Ball, 2022) foi feita sem análise profunda tanto dos contextos nacionais onde uma base nacional comum foi elaborada, quanto dos efeitos causados pela sua implementação. O cenário pós *impeachment* da presidente Dilma Rousseff foi marcado por políticas de austeridade e a apresentação de uma terceira versão da base elaborada sem o devido debate e sem incorporar as proposições feitas anteriormente.

1 METODOLOGIA

O ciclo de políticas é uma metodologia para a análise de políticas educacionais desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores. (Mainardes, 2006) Ela possibilita a análise de todo percurso das políticas públicas, desde a disputa e influências para a criação dos textos, até a fase de encenação pelos atores na prática e seus efeitos, que quando analisados de forma séria e comprometida com a justiça social (Ball; Mainardes, 2011) possibilita novos ajustes nos textos e abre novas possibilidades na prática.

O Ciclo é formado por cinco contextos: contexto da influência, da produção dos textos, contexto da prática, contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Possui característica contínua, atemporal e não hierarquizada, pois funcionam de forma articulada, podendo ser possível encontrar a existência de alguns ciclos dentro de outros ciclos (Mainardes, 2018). Por exemplo, a presença do contexto da influência no momento de encenação das políticas (contexto da prática).

Segundo Mainardes (2006), a proposta do ciclo é analisar de forma crítica as relações de poder e disputas pelo discurso nos contextos macro e micro das políticas educacionais, elucidando a participação dos atores na prática, profissionais que atuam nas escolas, os quais não são considerados no momento de elaboração

das políticas educacionais, ou nas metodologias analíticas estadocêntricas, por acreditar que eles são sujeitos dóceis na fase de implementação e fadados ao determinismo dos contextos macropolíticos e macroeconômicos.

De acordo com o objetivo do presente artigo, abordar-se-ão os contextos que mais se interessa investigar: o da influência e o da produção dos textos.

O contexto da influência é aquele onde as políticas começam e onde os discursos se constroem em torno da política inicialmente. Neste contexto as pautas e os interesses são expressos, coadunando-se ou confrontando-se, formando a política e estabelecendo significados sobre a educação e sobre de que forma educar-se-á determinado grupo de interesse da política. Comumente, usam-se as redes sociais em torno de partidos políticos e/ou movimentos sociais para dar mais alcance à política desenvolvida, assim como dar legitimidade ao discurso construído. Desta forma, os discursos vão se formando e dando força a política pensada. O contexto da influência está intimamente ligado ao contexto da produção de textos, onde os textos das políticas são construídos, ora com aspectos mais formais, ora com aspectos mais populares. O texto da política representa lutas e disputas para dominar as representações da política em questão. (Mainardes, 2006)

O Ciclo de Políticas busca contribuir para desvelar a racionalidade dos processos de gestão e as influências e disputas que tencionam as arenas políticas, assim como a transformação do modelo estatal por meio das influências das redes de políticas e do imaginário neoliberal. (Mainardes, 2018; Mainardes; Gandin, 2013)

Ball (2022) trata o neoliberalismo com certa apreensão, dada a vulgaridade com a qual o termo tem sido tratado na literatura. Constrói sua complexidade com a contribuição de autores como Apple (1995) e Ong (2007) para conceituar o empreendimento como *neo e pós*. Para o autor neoliberalismo “é sobre dinheiro e mentes [...] é um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e Estado contemporâneos. Essa leitura permite analisar os movimentos realizados pelo neoliberalismo na busca por mobilidades (de pessoas, de capital, de ideias) que acontecem na economia, nas políticas em larga escala, na cultura, nas identidades e nas subjetividades.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A captura do poder político pelas grandes corporações dá-se em várias frentes, tanto por meio da influência no poder legislativo, através da compra de

legisladores e formações de bancadas, por *lobby* nos processos decisórios, ou pela apropriação de títulos de dívida pública, o mercado financeiro comporta-se com a dinâmica de um polvo, tendo abrangência e ação em diversas frentes do Estado. (Dowbor, 2017)

Ball (2022) aponta a existência de redes políticas que influenciam nos processos decisórios e na mobilização de identidades e subjetividades. Tais redes constituem comunidades políticas que buscam encontrar soluções para problemas sociais que demandam ações políticas. Através dessas redes, atores sociais se apropriam do discurso político, do que seja boa política e como o Estado deve gerir suas ações. Dessa forma, agentes “estranhos” como as grandes corporações estabelecem comunidades políticas e fluxos de ideias, exteriorizando delas o que não interessa ao pensamento privatista, propondo soluções de mercado gerenciais para as pautas sociais mais diversas.

As reformas políticas são o resultado, seja do endividamento público e a consequente oneração dos cofres estatais para abater juros, ou pela simples sede de lucro e poder por parte das grandes corporações. Para solucionar os problemas da má gestão e atender às demandas do mercado local e global, é preciso cortar gastos e diminuir investimentos, sem, contudo, prejudicar os resultados, desta forma, condena-se o Estado de bem-estar social e repassa, quase que totalmente, às classes trabalhadoras o ônus de tal endividamento. (Dowbor, 2017; Brettas, 2010).

Aprofundando o debate no recorte que aqui interessa, Lopes (2004) entende o currículo como objeto central das reformas educacionais, por articular desde a legislação dos financiamentos da educação, às de formação, às políticas que perpassam as instâncias do Estado, até chegar às salas de aula.

Deste modo, o debate por uma base nacional voltou ao cenário na segunda década do século XXI. A criação de uma base comum corresponde a um movimento estabelecido na constituição federal que buscava garantir a igualdade de acesso, permanência e a qualidade educacional. Os defensores da universalização se ampararam também na LDB e PNE, o que para Silvas e Giovede (2022) foi feito através de uma interpretação criativa aproveitando-se da fragilidade da legislação educacional.

Tanto a sociedade política, quanto a sociedade civil, através de diversos movimentos sociais, protagonizaram debates e contribuições nas fases de elaboração da base. Primeira e segunda versões contaram com contribuições de entes públicos e privados, a nível municipal, estadual e federal. A presença das grandes

corporações e a captura dos processos decisórios se deu por intermédio do lobby de grupos como Escola sem partido, Todos pela Educação, fundações e agentes privados ligados a grandes corporações, que tencionaram intensos debates com associações acadêmicas e os movimentos sociais. Esta influência organiza-se de maneira hierárquica e estrutural, e produz um grande poder econômico, político e cultural. O apagamento destas fronteiras entre setor privado e público é antiga, mas a profundidade, organização e forma de agir renovam-se com o tempo. Assim, “o dinheiro e a pressão das corporações hoje penetram por toda parte.” (Dowbor, 2017, p. 116)

Para Adrião e Domiciano (2018) essa dinâmica surge a partir da garantia de direitos sociais assumida pelo governo dos trabalhadores (2003-2010). O compromisso deste governo em dialogar com a sociedade civil e o setor privado, em promover políticas de igualdade apesar de sua insuficiência em atender todas as demandas, permitiu que fundações filantrópicas adentrassem o aparelho estatal por meio de suposto aporte técnico “qualificado”. Desta forma, as filantropias participavam dos processos decisórios das políticas educacionais e lucravam por meio da prestação de serviços sem ter compromisso com o *accountability* ou precisar passar por licitações. As autoras apontam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como uma das incentivadoras dessa forma de filantropia, para elas este modelo tem acelerado a transformação dos sistemas públicos de ensino em mercados.

O estudo de Macedo (2014) mostra como instituições privadas e filantrópicas se organizaram e atuaram em torno da defesa de uma base comum atrelada ao significativa qualidade da educação, através do mapeamento das redes de influência em torno do debate, ela aponta a presença de instituições como Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. Esses deslocamentos desses agentes a favor da base possibilitam entender qual luta por significado esses atores travaram.

Já o estudo de Morgan e Mocarzel (2021), um mapeamento sobre as relações entre a fundação Itaú Social, setores empresariais e outros atores, revelou a atuação da fundação na formação de profissionais da educação e a forma como o pensamento privatista busca concretizar um pensamento elitista na educação pública.

Pouco a pouco a lógica do setor privado vai adentrando o campo das políticas sociais, o que antes configurava-se como *lobby* vez ou outra, hoje representa um cabo de guerra com forças desproporcionais, tendo de um lado a aparelhagem do Estado e a grande acumulação de poder político pelo mercado financeiro e de outro movimentos sociais que despontam vagamente e com muitas fragilidades, buscando fazer valer suas pautas democráticas e cidadãs (Dowbor, 2017). Essa desproporcionalidade se dá tanto pelo valor investido em torno das pautas almeçadas pelo setor privatista, quanto pela rede construída em torno de políticos e o acesso aos processos decisórios.

Ball (2022) aponta que essa nova organização das comunidades políticas em torno das pautas das políticas educacionais constituem uma nova governamentalidade, pela qual busca-se a transformação social.

Essas redes de influência foram capazes de dar credibilidade a Base e a Reforma do Ensino Médio, ainda que houvesse movimentos sociais contrários significativos espalhados por todo o país. Outro fator é o uso indiscriminado dos dados do IDEB, que se tomados com criticidade favoreceriam o debate por melhorias e não a condenação da educação pública brasileira (Gariglio; Junior; Oliveira, 2017). Isso coaduna com a visão de dificuldade, senão incapacidade de combater as estruturas criadas pelas grandes corporações nas políticas sociais, essa ineficácia deve-se à captura do processo legislativo, judiciário, midiático e acadêmico realizada pelo grande capital, dominando assim não só os processos decisórios, mas a opinião pública. (Dowbor, 2017)

A partir disso, vários debates foram assumidos em torno da ideia de base já construída. O que ensinar? Como organizar? E conseqüentemente o que deixar de fora. Para Macedo (2014, 2017) a crise da significação da qualidade da educação fortaleceu a demanda pela base nacional comum, o que se deu pela equivalência de demandas distintas em torno do projeto, desta forma agentes públicos, privados e filantrópicos reuniram-se para propor melhorias ao sistema educacional de ensino. A presença desses agentes privados já era esperada, porém não de forma tão contundente como foi.

A discussão a respeito da Base Nacional não é recente e para analisarmos o contexto da influência (Mainardes, 2018) é preciso entender a historicidade dessa política, a qual tem em sua base de defesa currículos nacionais desenvolvidos em outros países, tanto o *Common Core* americano, quanto o *ANCARA* australiano foram utilizados como argumento para unificar o currículo nacional, ambos não

apresentaram resultados positivos após suas implementações, estudos¹ americanos apontam para o fato de não haver dados que comprovam a melhora da qualidade através do Common Core e estudos² australianos apontam que o ANCARA contribuiu para o aumento das desigualdades sociais. (Macedo, 2016)

Peroni e col. (2021, p. 44) apontam que em 2013 o MEC foi convidado, pela Fundação Lemann a participar de um congresso em Yale - EUA: "Seminário Internacional "Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI", realizado na Universidade de Yale, em abril de 2013, nos Estados Unidos, segundo Requerimento 227/2013/CE (Câmara de Educação)." Após o evento o debate foi levado ao plenário nacional e a defesa por um currículo nacional nas bases do **Common Core** foi realizada.

Desta forma o debate pela base nacional ganhou centralidade a partir dos debates que antecederam a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Na meta 2 e 3 do PNE são explicitadas as estratégias de "implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular" (Brasil, 2014). A proposta prevê que União, Distrito Federal, Estados e Municípios pactuariam: "a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental" (Brasil, 2014) e da mesma forma aconteceria para a etapa do ensino médio.

Segundo Silva (2018) a elaboração oficial iniciou-se em junho de 2015, quando o MEC reuniu em Brasília profissionais da educação que eram a favor da base e por meio da portaria nº 592 de 2015 (Brasil, 2015) instituiu uma comissão composta por especialistas e pesquisadores de grande contribuição para a educação. A constituição desta comissão ficou a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB), CONSED, UNDIME, Universidades federais e agentes da sociedade civil, a comissão ficou responsável por reunir as contribuições da sociedade dadas pela internet para elaboração da primeira versão que foi publicizada em 16 de setembro de 2015. O objetivo era contar com a contribuição de Estados e Municípios, o que não se deu de forma clara e acessível. (Macedo, 2017)

De acordo com Macedo (2014, p. 1536):

1 Ver Ravitch (2013), RAVITCH, Diane. Reign of errors: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. New York, Random House, 2013.

2 Ver Brennan (2011, National Curriculum: A political-educational tangle. Australian Journal of Education, v. 55, n. 3, p. 259-280, dez. 2011.

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de suturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político.

Para a autora, este nível macro ao qual são atribuídos sentidos específicos e contingenciais, é possível pela criação de comunidades políticas (Ball, 2022), nas quais sujeitos políticos aglutinam-se de forma a fazer valer seu discurso hegemônico e assim passar suas demandas políticas. No caso da BNCC os discursos deram-se em torno da qualidade e da crise na educação. (Macedo, 2014)

Ball (2022) aponta que a política assume um aspecto global e sofre um processo de reterritorialização, assumindo uma nova governamentalidade. Desta forma a fronteira entre os três setores é deslocada e os princípios de mercado emergem como solução salvadora e inovadora aos anos de mau gerenciamento das contas públicas. Para Macedo (2014, p. 1538) “a hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público.”

Para a formulação da primeira versão, redes de influência de demandas neo-liberais e neoconservadoras deram legitimidade a criação de uma base comum que trouxesse inovação, tecnologia e noções de empreendedorismo ao currículo, além de inferir na avaliação do sistema educacional e da gestão dos recursos públicos. (Macedo, 2014)

Macedo (2014) realizou um mapeamento destas redes e formação de comunidades. Sua conclusão foi que sujeitos políticos públicos e privados- Fundação Lemann, Todos Pela Educação, UNDIME, CONSED, entre outros- realizaram diversas palestras e fóruns em defesa de uma base nacional comum para garantir a qualidade da educação. Peroni e col. (2019) também consideram privatização da educação a ausência dos professores nos processos decisórios, onde eles são simplesmente monitorados e meramente executores de tarefas definidas por instituições privadas.

Adrião (2018) ressalta que essas filantropias buscam definir os desenhos curriculares da educação pública, privatizando assim o currículo por meio do trabalho dos professores, transferindo para a iniciativa privada o que teria que ser decidido pela comunidade escolar de forma democrática.

Neste sentido, emergem a articulação de demandas econômicas buscando inferir ideologicamente nas políticas educacionais, desde o debate que antecedeu o PNE (2014-2024) até a criação da segunda versão da BNCC, coadunando com o que Mainardes e Gandin (2013) apontam como uma dinâmica que o contexto da influência busca descortinar, a constituição de políticas globais, que mesmo que passem pelos processos de territorialização, tem como objetivo fazer valer o imaginário neoliberal dentro das políticas educacionais. Para Ball (2022) essa territorialização inclui marcos históricos e legais, formatação institucional e o desenvolvimento da democracia, tudo isso influi no formato e nos caminhos que as pautas globais neoliberais tomam em cada Estado-nação.

Para Macedo (2017) demandas neoliberais e críticas lutaram por significados distintos a respeito da base nacional na segunda versão da BNCC. As pautas das demandas críticas que autora denomina como críticas por justiça social lograram êxito em certo ponto e mantiveram no texto das políticas termos como “direito e objetivos de aprendizagem” em detrimento ao que intentava as demandas neoliberais, as quais a autora nomeia como neoliberais por *accountability*, por entender que tal definição estabelece os parâmetros econômicos que elas defendem, fortemente ligado a responsabilização, prestação de contas e avaliação.

A partir de agosto de 2016, após o golpe aplicado à então presidente Dilma Rousseff (2011-2016) vimos o debate sobre a base nacional ruir e o consequente desmonte do CNE.

Em agosto de 2016, após um processo sumário e bastante discutível, em termos legais e jurídicos, a presidenta eleita Dilma Rousseff sofreu *impeachment* pelo Congresso Nacional, que, em menos de 24 horas, considerou legal as “pedaladas” dadas pelo seu sucessor e vice, Michel Temer, razão apresentada para sua cassação. Um novo golpe aconteceu no Brasil, agora com o aval do Supremo Tribunal Federal. (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 40)

Ao mesmo tempo que o golpe civil foi perpetrado no país (Gariglio; Junior; Oliveira, 2017) foi possível constatar um movimento de parcerias de grandes corporações destinado a “produção de planos de aula estruturados e alinhados à BNCC” (Peroni; Caetano E Arelaro, 2019, p. 46). Peroni e col. (2019) apontam para a parceria entre a Nova Escola - dirigida pela fundação Lemann desde 2016 - e a Google, na qual além da disponibilização de materiais alinhados à Base, também propunham

a criação de vídeos no You Tube (You Tube Edu) para propiciar aos professores acesso a conteúdo educacional para o ensino médio.

Em dezembro de 2017, por meio de medida provisória, foi enviada a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, que continha apenas as bases referentes à educação infantil e ensino fundamental, descaracterizando a educação básica estabelecida por lei na LDB por excluir nesta fase a etapa do ensino médio que viria a ser acrescida em dezembro de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As influências, tanto do imaginário neoliberal (Ball, 2022) quanto do mercado privatista (Dowbor) na educação desconstruem a ideia de parceria público-privada e constituem a financeirização e privatização da educação. Tal dinâmica configura a busca, e algumas vezes a concretização, de um pensamento mercadológico, tecnicista e de transferência de fundos públicos para o setor privado nas políticas educacionais. Ainda que o fluxo de políticas internacionais e de soluções privatistas adentrem as pautas nacionais, não houve aprofundamento nos processos de elaboração de uma base comum em outros países, muito menos seus efeitos, os quais são evidenciados em trabalhos acadêmicos de seus respectivos locais de origem. (Macedo, 2016)

As contribuições de Ball para as políticas educacionais citadas por Mainardes e Gandin (2013) permitem analisar para além do determinismo de como as políticas são, assim é possível realizar uma análise multifacetada de como elas podem ser. Tal linha de pensamento permitiu, por meio da contribuição de vários autores, articular as diversas formas de como o pensamento privatista e neoliberal adentram as políticas educacionais, seja por pressão por políticas de austeridade (Brettas, 2012) e cortes em investimentos educacionais, seja por meio da transferência de dinheiro público para o setor privado nos processos de privatização (Adrião, 2018; Adrião; Domiciano, 2018), ou ainda a captura do poder político (Dowbor, 2017), configurando a transformação do modelo de Estado de bem-estar em um Estado gerencialista.

A BNCC foi elaborada e implementada nessa perspectiva por meio do esvaziamento do significado de qualidade da educação, o que possibilitou a luta por sentido e o triunfo do pensamento neoliberal para as políticas educacionais. A influência de atores privados e sociais neoconservadores e neoliberais (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019) junto com o golpe perpetrado pelo governo Temer e sua consequente política

de austeridade, incoerência e desrespeito aos processos legais de aprovação de leis, contribuíram para que uma BNCC de viés economicista fosse aprovada, primeiramente a nível de educação infantil e ensino fundamental, para depois a de ensino médio, o que descaracterizou a educação básica, e por si só configurava sua inconstitucionalidade.

A BNCC corrobora para a transformação da educação em um vetor mercadológico (Pinto; Melo, 2021) e para a propagação do imaginário neoliberal (Ball, 2022), individualista e meritocrático. Além disso privatiza-se a educação de forma que os professores se tornam meros executores em sala de aula, tendo pré-definido pelas grandes corporações o que, quando e como ensinar, e ainda sendo culpabilizados pelo baixo índice de uma educação que não recebe os devidos investimentos. (Adrião, 2018; Peroni; Caetano; Arelaro, 2021). Este estudo refletiu sobre a existência de um plano neoliberal para a educação e as formas como estes sujeitos têm agido para influenciar as subjetividades, capturar recursos e propagar seus ideais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 29 mai 2023.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084> Acesso em 29 mai 2023.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon - Ponta Grossa: UEPG. 2022.

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. Disponível em: [.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 30 mai 2023.

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

BRETTAS, T. Dívida pública: Uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público. *In*: SALVADOR, E; BEHRING, E; BOSCHETTI, IVANETE; GRANEMANN, S. **Financeirização, fundo público e política social**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para discussão. IE/UNICAMP**. Campinas, n. 217. mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso 08 abr 2023.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo 2. Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo?** São Paulo, Autonomia Literária, 2017. 320 p.

GARIGLIO, José Ângelo; JUNIOR, Admir Soares Almeida; OLIVEIRA. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53> Acesso em: 21 mai 2023.

LOPES, A. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2004, p. 109-118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. - São Paulo. ed. Cortez. 2011. Apoio: Faperj.

MACEDO, E. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 3, outubro-dezembro, 2014, pp. 1530-1555. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21666/15916>. Acesso: 19/05/2023.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: A Falsa Oposição entre Conhecimento para Fazer Algo e Conhecimento em Si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. V.32, n.02, p. 45- 67, Abril-Junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDG-dwyYrj9qbkcgk39vxcyF/abstract/?lang=pt> Acesso 21 mai 2023.

MACEDO, E. As Demandas Conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt> Acesso 21 mai 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para A Análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 mai 23.

MAINARDES, J.; GANDIN, L.A abordagem do ciclo de políticas no Brasil. *In*: TELLO, C.; ALMEIDA, M. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164> Acesso 21 mai 2023

MORGAN, K. UM ITAÚ DE VANTAGENS FEITO PRA VOCÊ? A AÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA. **Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense**, Niterói, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/16004> Acesso 21 mai 2023.

MORGAN, K.; MOCARZEL, M. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. **Revista Interfaces da Educação**. Parnaíba, v. 12, n. 35, p. 1039-1064, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5979>. Acesso: 08 abr 2023.

MORGAN, K. Concepções Privatistas na Esfera Pública Estatal: Uma análise da "Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar". **Revista AAPE. Arizona**, v. 31 n. 57, maio de 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8938123> Acesso em: 21 mai 2023.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, vol. 39, n. 4 p.1137-1152, Porto Alegre, out/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF>. Acesso em: 14 ago 2023.

PERONI, V.; CAETANO, M.; ARELARO, L. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094> Acesso 21 mai 2023.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em revista**. Belo Horizonte. v. 37. p. 1-17. 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/?lang=pt>. Acesso: 29 abr 2023.

SILVA, Vanessa Silva da. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198 p. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386> Acesso 21 mai 2023.

SILVAS, I. M.; GIOVEDI, V. M. A regressividade democrática da BNCC. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 38, n. 01 e 114107 - 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/114107> Acesso: 19 mai 2023.

VIEIRA, Sofia Lercher. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. pedagog.** Brasília, v. 88, n. 219, p.

291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf> Acesso: 29 mar 2023.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.028](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.028)

O LETRAMENTO LABORAL MEDIADO POR RECURSOS DIGITAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

MARIA REGINA TINOCO MENEZES DE OLIVEIRA

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – UFF/RJ, reginamaria@id.uff.br;

ADRIANA DA SILVA MARIA PEREIRA

Mestre em Educação Inclusiva pela UNESP – SP;

CARLA SOUSA LAUREANO DOS SANTOS

Pedagoga, carlaslaureano@gmail.com.

RESUMO

O processo de letramento é complexo, pois demanda desenvolver habilidades de ler, escrever, interpretar e produzir textos em diferentes modalidades, vivência e conhecimento prévio sobre diversos assuntos. Essas habilidades são primordiais para uma participação ativa nas práticas sociais e no mundo do trabalho. Assim, a presente pesquisa científica tem como intuito apresentar uma análise sobre o processo de letramento laboral a partir do uso dos recursos digitais no Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto mediado pelo Plano Educacional Especializado (PEI). Para isso, seguimos as diretrizes de acompanhamento e aplicação conforme protocolo específico viabilizado por Mascaro (2021) embasado na pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; LORENZI, 2021) com abordagem qualitativa baseada nos estudos de Kleiman (2005), Freire (1989), Soares (2021), Redig (2016) e Vygotsky (2009). Participaram da pesquisa duas professoras aplicadoras, uma professora articuladora, uma Agente de Apoio Domiciliar e um aluno adulto com deficiência intelectual matriculado no Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional no Rio de Janeiro/RJ e empregado em uma empresa de Advocacia nesse estado no cargo de Auxiliar Administrativo. Os resultados apontaram que o uso dos recursos digitais (*Jamboard*, *Wordwall*, *Google Forms*, *Canva* entre outros) na elaboração das atividades pedagógicas oportunizou

avanços significativos no processo de letramento laboral, nas seguintes necessidades: compreensão sobre a função/cargo de cada funcionário da empresa, uso adequado do tempo para realizar as atividades laborais e rotina diária da empresa. Além disso, a autonomia, o engajamento durante a aplicação do PEI, alfabetização digital e matemática também tiveram avaliação positiva ao final do processo.

Palavras-chave: Recursos digitais. Letramento laboral. Deficiência intelectual. Mediação.

INTRODUÇÃO

Parece que somente os seres humanos podem ter o conceito correto de uma ferramenta, e, assim, fazer ou utilizar essas ferramentas com uma explícita consciência de fazê-lo, porque somente a pessoa tem um conceito da própria atividade produtiva, entendendo que ela pode se diferenciar de outros processos naturais, e conscientemente opor-se eles (WOOD, 2004, p. 33).

É nas atividades laborais que utilizamos diversas ferramentas para desempenhar nossas funções de maneira efetiva e significativa para o cargo ao qual fomos selecionados. Saber não só o conceito, mas a finalidade de cada ferramenta é essencial para que nosso trabalho colabore para o sucesso da engrenagem empresarial.

Além disso, “o trabalho pode ser considerado um dos valores fundamentais do ser humano e que ainda exerce um papel importante na constituição da sua autorrealização, de suas subjetividades e de sua sociabilidade” (FERNANDES; GEDAT; VIEIRA, 2023, p. 105).

Ainda mais para a pessoa com deficiência, especificamente, um adulto com deficiência intelectual admitido em seu primeiro emprego em uma empresa de Advocacia no cargo de Auxiliar Administrativo, com a oportunidade de se sentir produtivo, autônomo e independente para obter “melhoria de sua condição social” (BRASIL, 1988).

Seguindo nessa perspectiva, e com intuito de contribuir para nas atividades laborais e conseqüentemente para a vida independente de alunos adultos com deficiência intelectual, a proposta deste artigo científico visa apresentar uma análise sobre o processo de letramento laboral a partir do uso dos recursos digitais no Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto mediado pelo Plano Educacional Especializado (PEI).

Partimos da construção e aplicação do PEI durante o período de aperfeiçoamento do curso de extensão intitulado “Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado” oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atrelado ao projeto de pesquisa “Alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual com ênfase no Plano Educacional

Individualizado¹, durante o período de 05/09/2022 a 30/11/2022. Nos últimos quatro anos (2019, 2020, 2021, 2022.1, 2022.2), a formação já contou com um total de 147 cursistas, 09 professoras articuladoras, 29 sujeitos da aplicação e 19 Agentes de Apoio Domiciliar (BUROCK; MASCARO, 2022).

Dessa forma, possibilitou o planejamento de ações e propostas individualizadas e personalização de todo o processo, permitindo que o sujeito fosse protagonista do seu processo de aprendizagem, em que suas necessidades e interesses foram priorizados visando seu alfabetamento, alfabetização matemática e digital. Contemplou currículos flexíveis e estratégias personalizadas com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e maior independência para sua vida em sociedade, bem como, no caso citado, contribuiu com seu desempenho no ambiente laboral (BUROCK; MASCARO, 2022, p. 613).

Mascaro e Estef (2023, p. 207) acrescentam que

Apresentamos como validade social dessa experiência, a possibilidade de sistematizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediado por tecnologias em escolas de ensino comum, que oferecem o contraturno especializado, ou que o aluno não tenha condições de frequentar turno e contraturno ao longo do dia no espaço escolar.

A mediação da aprendizagem pelo uso das tecnologias foi o caminho encontrado durante o período do isolamento social por conta da pandemia da Covid-19 (Sarscov2) para dar continuidade ao processo de escolarização de milhares de alunos pelo Brasil e no mundo, já que tivemos 1,6 bilhão de alunos mantidos em suas residências e fora do ambiente escolar (UNESCO, 2020).

Para Chagas, Mascaro e Redig (2022), foi uma alternativa viável dentro do contexto do ensino remoto e um ineditismo no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o processo de Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Diante do exposto, percebemos que a implementação do PEI atrelado ao uso dos recursos digitais apresentou resultados positivos durante o período pandêmico e após o retorno das atividades com o fim do isolamento social.

1 Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº 3.802.887.

Aqui, neste estudo científico, iremos nos concentrar em apresentar os resultados no contexto pós-pandemia, a partir da aplicação do PEI entre o período de 05/09/2022 e 22/11/2023 mediante o uso da plataforma *Google Meet*, com o uso dos seguintes recursos digitais: *Jamboard*,² *Wordwall*,³ *Google Forms*, Canva entre outros, seguindo o desenho metodológico dentro da pesquisa-ação (THIOLLENTI, 2011; LORENZI, 2021) com abordagem qualitativa.

Cabe ressaltar, que adotamos o conceito de “prática de letramento” apresentado por Kleiman (2005, p. 12), que descreve como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

METODOLOGIA

A ciência entendida como atividade humana que gera conhecimentos, deve ser desenvolvida com métodos, técnicas e critérios adequados. Para isso, devemos nos apoiar na metodologia da pesquisa.(COSTA; COSTA, 2020, p. 21).

É na metodologia da pesquisa que pesquisadores nos orientam sobre qual caminho foi percorrido para alcançar os resultados propostos nos objetivos. Com isso, é possível não só entender todo o processo de forma detalhada, como também, reproduzir os procedimentos metodológicos em outros contextos.

Porém, é preciso ter em mente que ao interpretar os resultados de uma pesquisa científica, devemos levar em consideração a relação estabelecida entre os resultados e as ideias, filosofia de vida e singularidade que cada pesquisador tem sobre a realidade que está sendo pesquisada (IVENICK; CANEN, 2016).

Tal diferencial não só contribui para ampliar as perspectivas sobre determinado assunto, mas colabora para o aprofundamento teórico atrelado a diferentes contextos, filosofias e singularidades.

2 Uma ferramenta disponível no Google como quadro digital. Para saber mais, acesse: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.jam&hl=pt_BR&gl=US&pli=1

3 Uma plataforma educacional que disponibiliza modelos de jogos on-line educacionais que podem ser utilizados com diferentes conteúdos curriculares. Para saber mais, acesse: <https://wordwall.net/pt>

Dentro dessa concepção de metodologia, e principalmente considerando a sua relevância para a construção do conhecimento com base em evidências e dados empíricos, o caminho metodológico adotado pauta-se na pesquisa-ação (THIOLLENTI, 2011; LORENZI, 2021) com abordagem qualitativa, tendo como premissa os oito princípios apontados por Lorenzi (2021): ato reflexivo; objetividade e clareza; dinamicidade; teoria e prática; publicidade; ética; prática social e política; não neutralidade.

A abordagem foi utilizada para realizar a pesquisa a partir de um caso de ensino em que o sujeito da pesquisa é um adulto com deficiência intelectual matriculado no Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional no Rio de Janeiro/RJ e empregado em uma empresa de Advocacia no cargo de Auxiliar Administrativo no estado do Rio de Janeiro.

Fizeram parte deste estudo científico, ainda, duas professoras aplicadoras, uma professora articuladora e uma Agente de Apoio Domiciliar. No período de 05/09/2022 a 22/11/2022 todas as atividades pedagógicas foram implementadas a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), seguindo as orientações do protocolo elaborado por Mascaro (2021), que prevê que toda organização, elaboração e aplicação sejam realizadas pelas professoras aplicadoras, mediante as orientações e supervisão da professora articuladora.

Cabe ressaltar, que o trabalho colaborativo é o principal pilar desta pesquisa científica, na qual as professoras (aplicadoras e articuladora), Agente de Apoio Domiciliar, coordenação e equipe de apoio do curso de extensão atuam de forma horizontal para resolver as demandas durante toda a aplicação do PEI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para manter o anonimato do sujeito da pesquisa, utilizamos como nomeação as letras "M e A". O aluno, M.A., é um jovem adulto de 29 anos, com deficiência intelectual, com laudo de Síndrome de Down. Desde a Educação Infantil, ele frequenta instituições de ensino e, a partir dos 7 anos, ingressou no Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional (CAEP) Favó de Mel, que se localiza no bairro de Quintino Bocaiúva, no estado do Rio de Janeiro. Essa instituição de ensino foi instituída como Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro via Decreto nº 47.181, de 22 de julho de 2020.

Nesse decreto, o governo considera “a necessidade de adequação da Unidade Escolar à missão de oferecer Educação e Formação Profissional de qualidade às pessoas com deficiência intelectual” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 01). Na unidade escolar, os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual são preparados para o mercado de trabalho e inclusão laboral e são acompanhados por professoras que atuam na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Um diferencial que contribuiu para M.A. ter o interesse em trabalhar na empresa de Advocacia. A empresa é do ramo de assessoria previdenciária, e ele foi contratado para o cargo de Auxiliar Administrativo. Percebemos que M.A. tem desempenhado com muito orgulho e dedicação a sua função dentro da empresa, a partir do relato da Agente de Apoio Domiciliar (Sua mãe) e também do seu próprio relato no primeiro contato com as professoras aplicadoras com a professora articuladora.

As habilidades que ele possui, ser comunicativo, observador e ter uma boa memorização, favorecem e muito a sua habilidade interpessoal, o que o torna uma pessoa querida por todos. E diante dessa responsabilidade, é natural que sua autonomia seja ampliada fora do seio familiar, assim como no avanço da sua independência.

Nesse processo de independência, de poder ir e voltar sozinho do trabalho, mesmo que esporadicamente, ele saiu com os amigos, sem a presença dos responsáveis, em um passeio no Shopping, para o cinema e ele mesmo realizou a compra e o pagamento dos seus lanches na caixa do restaurante de *fast food*. Além disso, com seu primeiro salário, M.A. levou sua mãe para tomar um café no mesmo Shopping que foi com os amigos posteriormente.

Redig (2016) destaca que o desenvolvimento das habilidades sociais também é importante e elas podem ser desenvolvidas pelo aluno adulto com deficiência intelectual no ambiente laboral. Com isso, destaca que:

não é preciso dominar a leitura, a escrita e operações matemáticas para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, pois, mesmo sem esses conteúdos escolares, o sujeito é capaz de cumprir com as funções exigidas com eficácia e excelência (REDIG, 2016, p. 154).

M.A., tem um vasto conhecimento sociocultural, proporcionado pelo meio em que vive e viagens que realiza com seus responsáveis. Tem admiração pela

gastronomia e pela degustação de alguns alimentos, em especial pelo churrasco. Curioso, sempre busca por respostas em relação aos assuntos do cotidiano e realiza inferências significativas em situações comunicativas. Isso tudo é possível por conta do desenvolvimento das funções superiores, interrelacionadas ao processo de desenvolvimento da linguagem, na percepção do mundo e tudo que cerca o indivíduo (LURIA, 2017; VYGOTSKY, 2009).

Todas essas informações foram essenciais para a elaboração do PEI seguindo o protocolo de Mascaro (2021). Foram repassadas tanto pelo perfil do aluno entregue pela coordenação do curso de extensão, como pela entrevista de sondagem realizada antes da aplicação do PEI com M. A. e a Agente de Apoio Domiciliar (sua mãe).

Em todas as aplicações, tivemos o auxílio da Agente de Apoio Domiciliar, que deu todo o suporte durante o uso dos recursos digitais. Apesar do M.A. ter bastante familiaridade com o uso do **Google Meet**, era preciso, por vezes, auxiliá-lo no compartilhamento de tela para o acompanhamento da realização das atividades propostas nos encontros síncronos pelas professoras aplicadoras. E por vir de um membro familiar de M.A., o apoio foi primordial para acompanhar o seu desenvolvimento em cada encontro.

Para Chagas, Mascaro e Redig (2022, p. 98), esse envolvimento das famílias precisa ser acolhido, pois as “sugestões” são sempre assertivas, já que “se apropriaram da personalização dos processos e planejamentos para cada aluno”, já que nesse processo ocorre a “união de habilidades”. Foi percebido o engajamento das famílias e o ensino colaborativo entre os professores na experiência da implementação do PEI com base no protocolo de Mascaro (2021) na proposta formativa com discentes na CAEP – Favo de Mel em estudo com três mães de alunos adultos com deficiência intelectual.

As aplicações do PEI contaram com 11 encontros, no turno da noite, com duração de aproximadamente 45 a 60 minutos, conforme cronograma abaixo (Quadro 1), com base na Matriz de Conteúdos Prioritários do protocolo de Mascaro (2021):

Quadro 1 – Cronograma das atividades de aplicação do PEI

Data	Conteúdo	Mídias Digitais Aplicadas
05/09	Etapa 01: Introdutória • Acolhimento e Entrevista com o sujeito	Aplicativos: Google Meet e Canva.

Data	Conteúdo	Mídias Digitais Aplicadas
13/09	Etapa 02: Introdutória • Roleta de Emoções	Aplicativo: Google Meet. Ferramenta Interativa: Wordwall. Mídia Social: YouTube.
20/09	Etapa 03: Aplicação • Compreensão global de um texto lido, com identificação do texto principal (Vídeo) • Conhecimento do Alfabeto	Aplicativos: Google Meet e Canva. Ferramenta Interativa: Jamboard. Mídia Social: YouTube.
27/9	Etapa 04: Aplicação • Escrever os nomes dos amigos - Identificar e reconhecer a quantidade	Aplicativos: Google Meet Ferramentas Interativas: Jamboard e Wordwall Mídia Social: YouTube.
04/10	Etapa 5: Aplicação • Tema: A empresa e seus funcionários • Nome dos funcionários e suas funções	Aplicativos: Google Meet e Canva. Mídia Social: Youtube.
11/10	Etapa 6: Aplicação • Tema: A empresa e seus funcionários • Nome dos funcionários e suas funções	Aplicativo: Google Meet. Ferramenta Interativa: Jamboard. Mídia Social: YouTube.
18/10	Etapa 7: Aplicação • Tema: A empresa e seus funcionários • Nome dos funcionários e suas funções	Aplicativo: Google Meet. Ferramenta Interativa: Jamboard. Mídia Social: YouTube.
25/10	Etapa 8: Aplicação • Organograma da Empresa do Trabalho do Sujeito	Aplicativos: Google Meet, Canva e Google Forms. Mídia Social: YouTube.
01/11	Etapa 09: Aplicação • Sistema Monetário Brasileiro • Noção de Quantidade e números • Identificação do Valor do dinheiro	Aplicativo: Google Meet. Ferramentas Interativas: Jamboard. Mídia Social: YouTube.
08/11	Etapa 10: Aplicação • Não houve atendimento por falta do sujeito	-
22/11	Etapa 11: Roda de Conversa com o estudante e o agente de apoio domiciliar. • Retrospectiva das Aplicações: Será elaborado um vídeo com os registros de todas as aplicações, pelo aplicativo Canva.	Aplicativos: Google Meet e Canva.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

No primeiro dia do encontro, na Etapa 01, fizemos uma entrevista de sondagem, com um **slide** escrito “Seja bem-vindo M.A.!” com a imagem da Cantora

Joelma (Figura 1). As perguntas de sondagem foram sobre trabalho, salário, passeio com os amigos, hobby, comida preferida, time, cantora preferida, estilo musical dentre outros assuntos relacionados ao interesse do aluno.

Figura 1 - Slide de boas-vindas



Fonte: As autoras (2022).

Isso foi possível por conta das informações contidas no perfil entregue antecipadamente pela coordenação do curso de extensão, que continha informações importantes que fizeram parte das perguntas do bate-papo de apresentação de todos envolvidos na aplicação do PEI (professoras aplicadoras, professora articuladora e Agente de Apoio Domiciliar).

Então, na etapa seguinte, realizamos uma atividade na plataforma *Wordwall*, intitulada “Roleta de Emoções”, na qual foi criada uma roleta virtual, com seis imagens do meme viral Flork Bentô, com as seguintes emoções: Medo, Raiva, Feliz, Calmo, Animado e Triste. O aluno foi convidado a girar a roleta e sempre quando parasse a seta em alguma emoção teria que relatar de forma breve sobre o sentimento apresentado a partir da imagem e informar se a sensação sentida era boa ou ruim.

A realização da atividade transcorreu muito bem e foi possível observar que o M. A., reconheceu cada emoção e conseguiu relacionar com o conceito, sem o auxílio da Agente de Apoio Domiciliar. Percebemos que M.A. sabe distinguir contextos de alegria e tristeza ao sorrir em alguns momentos e chorar em outros com lembranças do passado. Nesse momento, foi preciso parar e dar um tempo para

que o aluno pudesse expressar os sentimentos sem interrupções e perguntas. Aqui percebemos que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 14).

Já na etapa 3, com base na aplicação anterior, a partir do relato de ter ido assistir ao filme *Thor: amor e trovão* com seus amigos no Shopping, foi elaborado um vídeo no Canva, com o título “Você lembra qual é o nosso tema de hoje?”, em que são foram disponibilizados em ordem decrescente os números, com a música de fundo *Sweet Child O’ Mine* da Banda Gun’s Roses, para que fosse favorecido ao sujeito o reconhecimento do tema proposto.

Após essa atividade, as professoras aplicadoras realizaram a segunda atividade na lousa virtual *Jamboard*, para que o aluno digitasse o nome dos amigos que foram com ele ao cinema, treinando a aquisição do sistema de escrita.

Não basta a incorporação das tecnologias digitais no meio social, laboral e escolar. É necessário que tenhamos acesso a meios para desenvolvermos habilidades e competências tecnológicas, para a apropriação e uso destas ferramentas, com responsabilidade e eficácia dentro do nosso cotidiano (OLIVEIRA; PEREIRA; MASCARO, 2022, p. 283).

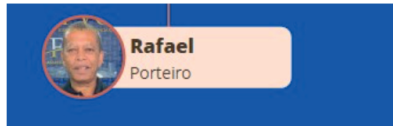
E foi mediante o suporte durante a aplicação das atividades com os recursos digitais que a Agente de Apoio Domiciliar (A mãe do aluno) teve a possibilidade de também desenvolver a alfabetização digital. Uma aprendizagem coletiva, colaborativa e ativa com seu filho, que, de certa forma, abriu espaço para um diálogo mais próximo com as professoras aplicadoras para compartilhar algumas questões importantes sobre as necessidades específicas laborais do aluno em seu emprego.

A partir da necessidade específica laboral apontada pela Agente de Apoio Domiciliar (A mãe do aluno), as professoras aplicadoras, sob a orientação da professora articuladora, elaboraram uma atividade que contribuísse na compreensão da hierarquia na empresa que M.A. atua como Auziliar Administrativo.

A atividade, então, foi elaborada a partir de um organograma (Figura 3), e os cargos foram distribuídos cada um com sua função. As etapas de 05 a 08 seguiram dentro dessa temática. Com isso, o aluno compreendeu que cada funcionário precisa desempenhar uma determinada função e as atividades relacionadas ao seu cargo, além de cumprir com as responsabilidades destinadas por um chefe específico que atua em determinada seção dentro da empresa. A Figura 2, abaixo, mostra um exemplo de atividade trabalhada.

Figura 2 – Vamos descobrir as respostas corretas em cada situação?

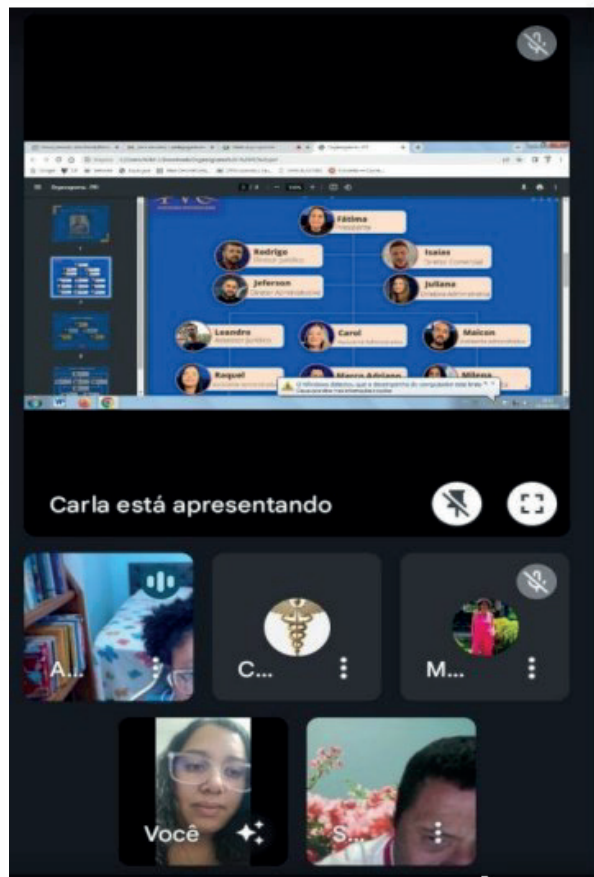
O porteiro, Sr. Rafael, está com muita dor de dente precisa ir ao dentista. Porém, * o horário de saída é às 17h30min. O que ele deve fazer?



- Ele pede para sair mais cedo para tratar do dente.
- Fica com dor até o expediente terminar.

Fonte: Autoras (2022).

Figura 3 - Organograma da Empresa do Trabalho do Sujeito



Fonte: Autoras (2022).

Foi a partir dessa atividade que M.A. pôde aceitar que há uma rotina a ser seguida dentro da empresa, e que os horários de entrada, almoço, lanche e saída, apesar de serem determinados, podem ser alterados, conforme a demanda da empresa e mesmo dos funcionários.

Por conta do atendimento multidisciplinar que M.A. faz ao longo da semana, tem dias que ele precisa sair um pouco mais cedo, e isso era uma questão a ser resolvida, pois o aluno apresentava certa resistência em sair um pouco antes do horário do final do expediente. Ao realizar as atividades com diversas situações relacionadas ao cotidiano, que apesar de serem hipotéticas podem ocorrer, o aluno conseguiu compreender que na vida há “atravessamentos” e que precisamos ser flexíveis.

Trabalhar numa perspectiva que entenda que a escola é um lugar onde se podem construir cidadãos críticos, que compreendam a sua história, neste caso como pessoas com deficiência, que sejam capazes de trabalhar coletivamente para melhorar as suas condições e contribuir para uma sociedade mais justa e não apenas para ingressar no mercado de trabalho mais qualificado (JUÁREZ, 2022, p. 158, tradução nossa).

Na etapa 09, com a temática do primeiro salário, a atividade teve como objetivo o reconhecimento das notas. As professoras aplicadoras criaram uma atividade na lousa interativa *Jambord* sobre o Sistema Monetário Brasileiro. Aqui, a metodologia utilizada foi a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)⁴, em situações-problemas do cotidiano do aluno.

Não tivemos atendimento na etapa 10, e na etapa 11 fizemos a devolutiva sobre a implementação do PEI com o aluno e a Agente de Apoio Domiciliar. Utilizamos como recurso a apresentação de um vídeo elaborado no Canva com várias fotos das atividades e, nesse momento, fomos “resgatando” lembranças, sentimentos e aprendizagens que foram sendo construídas ao longo do período de aplicação do PEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomamos a proposta desta pesquisa científica, observamos que o letramento de um aluno adulto com deficiência intelectual rompe a perspectiva de

4 Lopes *et al.* (2019, p. 50) definem ABP como “uma estratégia de ensino e aprendizagem que envolve a identificação do problema em situações complexas, baseadas na vida real, e a busca de suas possíveis soluções.”

escrita como uma prática escolar destinada aos conteúdos curriculares da série/ano de escolaridade. O letramento laboral aqui evidenciado nas atividades propostas no PEI com o uso dos recursos digitais nos apresenta um conteúdo significativo para a vida independente e pós-escola, proporcionando ao aluno adulto com deficiência intelectual a inclusão em diversas dimensões.

Neste artigo científico, nosso ponto de partida foi apresentar uma análise sobre o processo de letramento laboral a partir do uso dos recursos digitais no Atendimento Educacional Especializado no ensino remoto mediado pelo Plano Educacional Especializado (PEI). Para cumprir com essa análise, buscamos refletir sobre cada etapa, elaborada pelas professoras aplicadoras sob a orientação da professora articuladora do PEI, mediante a descrição detalhada da construção de cada atividade, o engajamento do educando e suas necessidades laborais, o uso dos recursos digitais e os resultados alcançados em cada etapa.

Esses resultados demonstraram avanços significativos e positivos, por meio deles foi possível promover a autonomia e engajamento em todas as aplicações do PEI, assim como, o domínio e conhecimento sobre os recursos digitais, devido à promoção de atividades diferenciadas e numa temática não de interesse, mas que viabilizava melhorar e ampliar o conhecimento sobre seu cargo de Auxiliar Administrativo e os comportamentos adaptativos necessários para a comunicação no ambiente de trabalho.

Espera-se que a leitura deste trabalho possa inspirar aos profissionais da educação para refletir sobre o uso dos recursos digitais no processo de letramento laboral para jovens e adultos com deficiência intelectual, de forma significativa e que, de fato, ofereça subsídios para a inclusão no mercado de trabalho, levando em consideração as singularidades e necessidades laborais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 mai. 2023.

BUROCK, N. F. N.; MASCARO, C. A. A. C. Plano Educacional Individualizado (PEI): alfabetização e letramento em uma proposta de Ensino Remoto. **Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramentos**. p. 593-617, Campina Grande – PB,

2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD5_ID902_TB94_11122022182124.pdf

Acesso em: 05 jul. 2023.

CHAGAS, P. M. L.; MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado e o Agente de Apoio Domiciliar: uma experiência no ensino remoto. XI Seminário Internacional. **As redes Educativas e as Tecnologias**. Rio de Janeiro, de 04 a 07 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.seminarioedes.com.br/> Acesso em: 15 mai. 2023.

COSTA, M. A. F. C.; COSTA, M. F. B. da. **Projeto de Pesquisa**: Entenda e Faça. Petrópolis, RJ. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FERNANDES, F. R.; GEDRAT, D. C.; VIEIRA, A. G. O significado do trabalho: um olhar contemporâneo. **Cadernos da Funcamp**, v. 22, n. 56, p. 99-106, Minas Gerais, Brasil, 2023. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3072> Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, P. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, F. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IVENICK, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

JUÁREZ, M. V. V. **Experiencia de estudantes com discapacidad em el bachillerato: Diálogos para la emancipacion**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: São Paulo, 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LORENZI, G. M. A. C. **Pesquisa-ação:** pesquisar, refletir, agir e transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

REDIG, A. G. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Aprris, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 47.181, de 22 de julho de 2020.** Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-47181-2020-rio-de-janeiro-institui-sem-aumento-de-despesa-o-centro-de-apoio-especializado-a-educacao-profissional-caep-favo-demel-na-rede-faetec-e-da-outras-providencias> Acesso em: 10 mai. 2023.

THIOLLET, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020:** inclusão e educação para todos. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 3 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.029](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.029)

O RÁDIO GALENA NA GEOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO NO ENSINO- APRENDIZAGEM – ESCUTE ANTES QUE DESAPAREÇA

ÉRICO ANDERSON DE OLIVEIRA

Professor de Geografia do Dep. de Geociências – CEFET-MG. E-mail: ericoliv@cefetmg.br. CV:<http://lattes.cnpq.br/34609444236458367>.

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Professora de Geografia do Dep. de Geociências – CEFET-MG. E-mail: rosasanabio@@gmail.com. CV:<http://lattes.cnpq.br/73942333647698513>.

RESUMO

Este relato é de uma experimentação com o Rádio Galena em sala de aula com alunos das séries iniciais dos cursos técnicos de nível médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em Belo Horizonte. A fundamentação teórica foi pautada em uma prática construtivista que propõe a articulação de saberes do currículo e a capacidade dos alunos de elaborarem os seus próprios conceitos, exercendo as suas habilidades e as competências. Envolveram-se os conteúdos de Física (ondas, circuito ressonante, eletromagnetismo e outros) e Geografia (localização de transmissão, distância da propagação, interferência dos acidentes geográficos, análise de mapas, recursos minerais presentes nos componentes...). Durante os testes, os alunos puderam ouvir a programação de uma rádio AM e correlacionar a audição com os conteúdos de Geografia (escala, globalização, comunicações, áreas de influência, abrangência, cultura, propagação de ondas e interferências – relevo, vegetação, condições atmosféricas). Os protótipos foram submetidos a diferentes localizações para analisar a interferência dos elementos geográficos. Aos conteúdos geográficos, somaram-se discussões geopolíticas, físicas, econômicas etc. Constatou-se que os vários conteúdos discutidos foram compreendidos nas formas como se articulam tanto para o funcionamento do rádio, as limitações geográficas, como para a propagação

das ideias ou possibilidades dadas pelo avanço tecnológico nos dias atuais e suas intercorrências de toda ordem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Tecnologia, Multidisciplinaridade, Rádio Galena, Globalização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre o emprego de um material pedagógico simples: o rádio galena – um radioreceptor de modulação AM (Amplitude Modulada) que pode ser elaborado com poucas peças. Ele foi trabalhado em sala de aula com os alunos do Ensino Médio Integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus I, em Belo Horizonte. São utilizados os prediados semicondutores do mineral galena, daí o seu nome, um dos corpos não metálicos condutores de eletricidade precedentes na radiofusão.

Aqui, o rádio galena é desfrutado como recurso educativo para uma alteração maior, sua própria obsolescência (?) e/ou “radiomorfose”¹ como veículo de comunicação popular e do que historicamente tem sido veiculado em suas ondas ao longo das últimas décadas, em meio ao transcurso globalizante, principalmente o cultural.

Diante das avassaladoras tecnologias hodiernas da comunicação e informação alicerçadas no viver contemporâneo, aparatos intrínsecos deste processamento capitalista que impõe formas de pensar novas que desagregam outras em nome de um admirável mundo novo, nos perguntamos: o que acontecerá com o rádio como ferramenta de interlocução e liberdade democrática de parte da população brasileira?

Milton Santos (2001, p. 9) disserta de um mundo visto por uma percepção enganosa: “Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.(...) É a maneira como, sobre essa base material, se produz a história humana que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada”. Ansiamos evadir dessa “certeza” ilusória, já que: “Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economia e na monetarização da vida social e da vida pessoal” (SANTOS, 2001, p. 9).

Em Castells (2000), ao servir-se de Calderon e Lasema, no universo em que globalização e fragmentação são concomitantes, o cerne da questão é:

1 “Pela radiomorfose, o rádio hertziano se reconfigura na webradio e isto significa que os vários formatos vão coexistir ainda por muito tempo, mesmo que em suportes diferentes. Mas não temos dúvida que o futuro do rádio é digital, com transmissão pela rede de computadores que integra o mundo inteiro” (PRRATA, 2008, p. 220).

Como combinar novas tecnologias e memória coletiva, ciência universal e culturas comunitárias, paixão e razão? Como, de fato! E por que observamos a tendência oposta em todo o mundo, ou seja, a distância crescente entre globalização e identidade, entre a Rede e o Ser? (CALDERON e LASEMA *apud* CASTELLS, 2000, p. 58).

De qualquer forma, segundo Kischinhevsky (2012, p. 421-422):

O rádio, cada vez mais, se integra a um processo de convergência midiática, (...) em escala planetária, num período de transição para uma economia pós-fordista. De um lado, esta convergência acirra a concentração empresarial em torno de um punhado de conglomerados industriais com interesses na comunicação e na cultura, e de outro franqueia acesso ao mercado de bens simbólicos a novos atores, desde pequenas companhias inovadoras até indivíduos, passando por movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades e outros atores sociais antes privados de meios próprios de comunicação.

Não há consenso entre os pesquisadores da comunicação quanto ao uso de determinadas acepções e abordagens nos estudos de desenvolvimento da mídia como um todo e da radiofônica, ora vem o meio como objeto, ora discorrem sobre as suas características específicas: convergência, interação, mediação, remediação (GARSON, 2019), (BOLTER e GRUSIN, 1999), radiomorfose (PRATA, 2008), midiamorfose (FIDLERR, 1997), hipermídia...

Cebrián Herreros, antecipadamente em 2001, referido por Kischinhevsky (2012), expunha a exigência de uma nova categorização.

Internet abre el camino a una nueva radio de intercomunicación oral y sonora entre los usuarios en la que se desarrolla el modelo "emirec" (emisor-receptor) con su complejidad en el que se pierde la hegemonía del emisor frente al receptor y se genera una situación de igualdad entre los hablantes [...]. Nacen los radionavegantes idiomáticos hiperfónicos e hipertextuales. Se trata de unos usuarios que pasan de unas emisoras a otras, que interrelacionan los sonidos y que tratan de asociar los textos radiodifundidos entre sí y con otros sonidos. (CEBRIÁN HERREROS *apud* KISCHINHEVSKY, 2012, p. 426)

É um assunto controverso, não teremos as respostas imediatamente, pois estamos vivendo neste tempo histórico de grandes transformações e não temos isenção nas opiniões justamente por vivê-lo agora, mas podemos intuir sobre.

Apesar disso, é inegável a magnitude do rádio no passado e no momento atual, o seu papel social desde então e a sua capacidade de veiculação de música e de todo tipo de informações na era globalizada, bem como as suas conexões valiosas com as redes sociais e comunidades.

Quando ocorreu a primeira experiência radiofônica em nosso país mais de 100 anos atrás (em 1922), no centenário da Independência do Brasil, o presidente na época, Epitácio Pessoa, fez uma declaração inaugural e o seu discurso foi ouvido por poucos receptores instalados no Rio de Janeiro, a capital federal. Desde essa época, muita coisa mudou.

McLuhan (1972, p. 335), ao relacionar arte, expressão e tecnologia, fala em “reversão e a ‘corrente da consciência’ e a percepção de ‘campo’ aberto, que subverte todos os aspectos da descoberta da linha de montagem ou da ‘técnica de invenção’ do século dezanove”. Servindo-se de G. H. Bantock a esse respeito:

Num mundo de crescente socialização, padronização e uniformidade, o objetivo era acentuar a singularidade, o puramente pessoal na experiência; em um mundo de racionalidade “mecânica”, o objetivo é acentuar outros modos pelos quais os seres humanos podem expressar-se, ver a vida como série de intensidades emocionais, importando em lógica diferente da do mundo racional, e que apenas podem ser apreendidas por entre imagens dissociadas ou numa corrente de estados reflexivos da consciência. (BANTOCK *apud* MCLUHAN, 1972, p. 336)

Acreditamos na sobrevivência do rádio por se constituir em um equipamento de comunicação com resiliência, enfrentando mídias diversas por gerações (TV, internet) e mantendo a sua estima pública e versatilidade, permitindo que se veja “a vida como série de intensidades emocionais”, mais do que a “racionalidade mecânica”(BANTOCK *apud* MCLUHAN, 1972, p. 336).

Na verdade, no worrld wide web subsistem um tipo de rádio com ondas hertzianas com presença na web e um outro tipo de rádio com efetividade específica na internet denominados de “webrádios” (PRATA, 2008). Mas, ainda em concordância com Prata (2008, p. 29): “O mais sensato é perceber que o modelo convergente está em fase de construção, com os elementos antigos se reconfigurando em busca de um enquadramento num modo absolutamente novo de se fazer rádio”.

Na atualidade, percebe-se esta maleabilidade uma vez que os rádios (FM – Frequência Modulada) se movem conjuntamente a outros meios de comunicação de massa, notadamente a internet, levando entretenimento prontamente para

qualquer lugar do globo, além do transladar tecnológico das rádios AM para FM, em deslocamento. Ou seja:

Na internet, a radiofonia continua sendo oral e permanece o diálogo mental com o ouvinte, mas também é textual e imagética; continua a ser transmitida no tempo da vida real do usuário, mas agora tem alcance mundial e permite o acesso posterior aos conteúdos transmitidos.(...) a webradio vai ganhar autonomia, mobilidade e baixo custo. (PRATA, 20088, p. 223)

Contudo, a escolha do fábriço de um rádio galena e a sua colocação em funcionamento pelos alunos dentro de um planejamento bem-posto e anexado a outros apetrechos didáticos têm, como fim primeiro, a análise crítica dos paradoxos atuais da sociedade neoliberal por meio da contextualização do rádio como meio de comunicação na aculturação planetária em sucessão, inteirando-se não apenas de sua programação musical/notícias e suas peculiaridades, mais a sua área de consecução e a sua desterritorialização/reterritorialização, o avanço tecnológico em expansão, entre outros aspectos.

Nesse ambiente midiático multiplataformas, a tecnologia do AM envelheceu e perdeu a capacidade de adaptabilidade ao digital. A começar pela deterioração da qualidade do som mono, sujeito a interferências e ruídos elétricos durante o processo de transmissão e recepção, dificultando a sintonia em aparelhos de mesa e móveis. Soma-se a isso a decisão da indústria de celulares de excluir a captação da frequência AM de dispositivos móveis desde 2009, dando preferência ao FM. (PRATA; BIANCO, 2020, p. 26)

Dessa feita, são copiosas as perspectivas didático-pedagógicas diante do rádio e sua funcionalidade no ensino-aprendizagem de Geografia, despertando a inclinação e o envolvimento dos alunos nos conteúdos geográficos do Ensino Médio em turmas do 1º ano Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte, em um desdobramento trransverso da realidade, uma vez que a complexidade do mundo pede uma aproximação interdisciplinar de conhecimentos.

Esteados em Morin sobre a relação entre complexidade, realidade e cultura:

Si el homo sapiens ha "sobrepasado" el orden estrictamente biológico al desarrollar conjuntamente la cultura, el lenguaje, el pensamiento, la conciencia, al mismo tiempo ha ensanchado la esfera de la vida a la cultura, al lenguaje, al pensamiento, a la conciencia. Lo que nos hace falta comprender no es la cultura excluyendo la naturaleza, no es el espíritu excluyendo el cerebro; por el contrario, no podemos comprender nuestra

naturaleza si excluimos nuestra cultura, nuestro cerebro si excluimos nuestro espíritu; nos hace falta concebir la “unidualidad” compleja de nuestro ser natural-cultural, de nuestro cerebro-espíritu, nuestra realidad a la vez natural y metanatural, es decir: cosmo-físico-bio-antropo-sociológica. (MORIN,1995, p. 17-18)

REFERENCIAL TEÓRICO

Estes domínios aludidos precocemente e estruturados com o currículo, e uma planificação com intenções pedagógicas bem acordadas, concorreram para a adição de fatos engenhos demonstrados pelos alunos no prolongar das atividades, tais como: desembaraço, compromisso, auxílio ao(s) outro(s) colega(s), organização, trocas e propriedade naquilo que foi partilhado, silogismo geográfico e de mundo, qualidade de argumentações diante do que foi investigado, análise das músicas e informações veiculadas pelas AM e FM da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) pesquisadas, as maneiras de representação dos conhecimentos (discursos, símbolos, escalas e mapas), a sutileza do escutar, etc.

O seguimento de ensino-aprendizagem permitiu a inserção da teoria com a prática e o entrosamento de variados campos do conhecimento. Com a Física e a Eletrotécnica, por exemplo, discutiram-se as ondas de rádio como um tipo de radiação eletromagnética que veicula energia com característica de ser não ionizante, com elevado comprimento de onda, mas de baixa frequência e por que são empregues, especialmente, nas telecomunicações. Além de seus atributos – amplitude, comprimento de onda, frequência e velocidade –, evidenciou-se, ainda, as diferenças entre as suas formas mais habituais: a AM (amplitude modulada) e a FM (frequência modulada).

Assim, o rádio AM possui os benefícios de propagar as informações por mais estações em uma faixa de frequência marcada e ser prontamente distinguida pelos receptores. Todavia, os seus sinais são mais sujeitos a inconstâncias de barulhos e de estática (quando a carga elétrica presente em um corpo tem seus átomos instáveis em sua neutralidade), como durante um temporal. Nesta circunstância, ocorrem ápices de ruídos em razão dos raios e isto é assinalado imediatamente pelos sintonizadores AM. Outro fator a ser considerado é que o rádio AM também tem, infelizmente, uma cobertura de áudio muito circunscrita (de 200 Hz a 5 kHz) e, em termos de audição, seus sinais possuem uma qualidade inferior à FM.

O rádio FM funciona em uma faixa de frequências muito mais ampla do que a do rádio AM, não obstante a sua abrangência em termos de distância para as suas transmissões seja menos extensado que o AM. Contudo, em termos de veículo para a música, por possuir uma faixa de largura de banda maior (de 30 Hz a 15 kHz), o rádio FM detém uma qualidade de som excelente, porém, por estas especificidades, para abarcar um a superfície maior de cobertura, precisa de transmissoras aditivas para conduzir seus sinais.

Logo, múltiplos temas foram articulados neste andamento educativo, a saber: princípio de construção e finalidade dos aprestos das telecomunicações, em particular o rádio; formas de geração, sensibilização/calibração e ajustes dos dispositivos; qualidade e abrangência/escala das transmissões; fatores instrumentais/tecnológicos internos e externos (sistemas analógicos e digitais, conversores analógico-digitais – ADCs...); fatores políticos e socioambientais (interferência dos acidentes geográficos e fenômenos naturais/condições atmosféricas; utilização de jazidas minerais – controle e a transformação destes recursos e seu uso nos sistemas de comunicações; público-alvo atingido por este meio – o rádio, as definições do que é transmitido por cada emissora, estratégias e interesses) etc.

No concernente à disciplina Geografia, além dos tópicos anteriormente mencionados, trabalhou-se o rádio como propagador da cultura e manutenção de identidades na história desde os seus primórdios no país (início do século XX); as influências do sistema capitalista por meio da globalização nas telecomunicações e nos modos de vida na contemporaneidade; a homogeneização de uma pseudo-individualidade; a flexibilidade do rádio diante das tecnologias no tempo histórico e o seu momento de transição na atualidade.

A prática educativa apresentada, resultante de pesquisas acerca do que é educação e qual o seu sentido entre pares, dentro de um grupo de pesquisas da Educação Básica do qual fazemos parte (Grupo de pesquisa Geopossível – CEFET-MG), surgiu da convicção premente dos autores quanto à necessidade de se renovar o exercício diário enquanto educadores, questionando-se continuamente em termos de currículo, planejamentos, práticas, metodologias e possíveis resultados.

Para esse propósito, o filósofo Edgar Morin (1999) preconiza um método distendido, “sem amarras” e sem respostas certas, um espaço que se tornará visível apenas ao final, o que, por sua vez, diante das indeterminações naturais desse trajeto, propiciará uma emancipação pedagógica do professor subsequente ao seu livre-arbítrio.

Deve-se lembrar aqui que a palavra “método” não significa de jeito nenhum metodologia. As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia [que englobará, de modo utilitário, segmentos programados, isto é, “metodologias”, mas comportará necessariamente descoberta e inovação]. (MORIN, 1999, p. 39)

Sabedores de que, historicamente, a escola é excludente e elitista, pois ao invés de acolher o aluno ela o expulsa, e que é mais fácil culpar o aluno, já marginalizado, pelo seu fracasso/evasão do que o sistema assumir corajosamente a sua responsabilidade (sistema do qual fazemos parte), nadamos contra a maré. E nos perguntamos: Não fazemos parte deste mesmo sistema opressor e manipulador do qual tanto discordamos? Como nos posicionarmos, então?

Haja vista, com Freire (1967, p. 21), para que “ninguém numa democracia seja excluído”, porquanto:

Não basta que o povo imerso em seu silêncio secular emerga dando voz às suas reivindicações. Ainda deve tornar-se capaz de elaborar de maneira crítica e prospectiva a sua conscientização de maneira a ultrapassar um comportamento de rebelião para uma integração responsável e ativa numa democracia a fazer, num projeto coletivo e nacional de desenvolvimento. (FURTNER In: FREIRE, 1967, p. 3)

Com o debate alinhado na práxis educativa voltada para o ensino-aprendizagem da disciplina Geografia, no Ensino Médio Integrado (10s anos) do CEFET-MG, os educadores, neste âmbito, sinalizam que mais importante do que os conteúdos estudados no conjunto das tarefas consumadas – embora contextualizadas em uma perspectiva qualificada – é o que subjaz à prática e ao que foi intentado, ou seja, uma visão humanizadora do que é educação e do sentido de se aprender e ensinar Geografia.

Há um compromisso social da educação, implícito, configurado para além da enganosa ótica de uma educação instrucionista, com a furtiva propagação de conhecimentos que geram a alienação do indivíduo/aluno; a Geografia não é ou não deveria ser “um catálogo telefônico”.

Célestin Freinet (2004) nos alerta ao definir a diferença entre tratadores e educadores:

Lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos, encerrados em salas onde,

felizmente, permanecem apenas algumas horas por dia. A sua grande preocupação é fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até a indigestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da medicação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas. Conserve nos seus alunos o apetite natural. Deixe-os escolher os alimentos no meio rico e propício que você lhes prepara. Então, você será um educador. (FREINET, 2004, p. 39)

Ele ainda razoa sobre o valor de uma educação em que:

A vida prepara-se pela vida. Se você tem medo que seu filho quebre a cabeça, rasgue a roupa, suje as mãos (...), tranque-o (...) ou leve-o pela coleira (...), para que ele não se junte aos bandos de crianças que na rua, nos jardins, nos pomares e no mato – buscam intrepidamente as suas experiências elementares. (FREINET, 2004, p. 23)

Por correspondência, estamos em uma conjunção consagrada na qual toda prática é ou deveria ser um exercício socioafetivo rico em observações, testes e experimentos educativos (WALLON, 1989), em que precisaríamos “fazer brilhar o sol” como “Os aventureiros do Kon-Tiki², que (...) aparelharam a sua caravela e se lançaram sozinhos no Pacífico misterioso, para refazer uma experiência, verificar uma hipótese e provar ao mundo que o homem não degenerou, são como que um símbolo dessa conversão” (FREINET, 2004, p. 16-17). Devemos, à vista disso, “experienciar” mais em sala de aula para a nossa sanidade e a dos alunos.

Esta constatação pedagógica depreende o retorno da afetividade ao ensino, reforçando, mais uma vez, o que a escola parece ter esquecido nos últimos tempos: de que nossos alunos da Educação Básica são crianças/jovens em formação, “o estudo da criança é essencialmente, o estudo das fases que vão fazer dela um

2 A expedição Kon-Tiki começou quando o explorador e geógrafo norueguês Thor Heyerdahl e seus cinco companheiros deixaram as costas do Peru, em 1947, navegando pelo oceano Pacífico em uma jangada feita com madeira retirada do lago Titicaca e com técnicas semelhantes às embarcações pré-históricas utilizadas pelos ameríndios que cultuavam o deus-sol Kon-Tiki, indo corajosamente em direção à Polinésia. Apesar de não possuírem qualquer experiência em navegação, tinham um fim: só o êxito da travessia que realizavam demonstraria as ligações pré-históricas entre a América e a Polinésia. Cento e um dias mais tarde, a oito mil quilômetros de distância, a extraordinária expedição Kon-Tiki encalhou nos recifes de coral do atol de Raroia, na Polinésia, e ratificou ao mundo a revolucionária teoria de Heyerdahl. Além disso, transformou a história das migrações no Pacífico e deu origem a uma nova era para as explorações modernas. (HEYERDAHL, 2013, adaptado).

adulto” (WALLON, 1989, p. 46). As indicações de Wallon a favor da educação e deste desenvolvimento, pelo método experimental, passam por investigações e as constatações de paralelismos.

Sucessivamente, Wallon aprofunda seus manifestos:

O estudo das correlações é, portanto, um método de análise e de verificação, mas não de reconstrução. (...) a existência de um conjunto não se confunde com as afinidades de suas partes. O que faz com que concorram para o comportamento de uma determinada idade as diferentes atividades que o constituem, não é necessariamente o fato de se condicionarem entre si. As causas de uma evolução ultrapassam o instante presente. Cada uma de suas etapas não pode, por conseguinte, formar um sistema fechado, cujas manifestações dependeriam todas, estritamente, umas das outras. (WALLON, 1989, p. 47)

Este olhar afetuoso nos permitirá realizarmos nossas experimentações educativas em benefício de nossos alunos. Para tal, cada professor(a) precisa conhecer seus alunos, suas “narrativas biográficas” (BRUNER, 1997a; 1997b; 2001) e, no ensino, fazer a associação factível à medida que as oportunidades forem surgindo, com a cotidianidade do indivíduo/aluno e seus interesses/habilidades, porque a centralidade está no aluno (ROGERS, 2019).

Nas apreciações de Jerome Bruner (1997b, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Ela é aprendida como uma realização metafórica construída do ponto de vista histórico-social e expressa culturalmente, em que o sujeito que a forja expõe a sua representação da realidade próxima, concebendo-a e reformulando-a no seu trânsito narrativo e de vida.

Para mais, Bruner ratifica a compreensão de que cada narrativa (auto)biográfica sobressai em um panoram a peculiar e sua conformação se subordina às singularidades do enunciador e de seus dialogadores, todos indubitavelmente consignados em um mesmo bojo cultural, tendo como essências os encontros de valores e preceitos incorporados neste cenário sociocultural (BRUNER, 1997b).

Afora a interlocução vigente, é preciso que o narrador emprenda um trabalho intelectual profundo e particular que abarca o relembrar conhecimentos/lembranças/ experiências do passado, apreciando-as por um prisma do que é mais considerável no presente, provavelmente recebendo intercessões que atuem como incitamento à narração. Essa extensão subjetivada do ser diz que as narrativas não

são finalizadas e nem conclusas, diversamente se encontram reiteradamente franqueadas a novas contribuições e relaborações (BRUNER, 1997b). Daí o convite que Bruner faz para que as escolas sejam comunidades de aprendizagem mútua:

De fato, com base no que aprendemos nos últimos anos sobre a aprendizagem humana – que ela é melhor se for participativa, proativa, comunitária, cooperativa e se tiver por objetivo construir significados, ao invés de recebê-los –, nos saímos melhor no ensino das ciências, da matemática e das línguas nestas escolas do que em escolas mais tradicionais. (BRRUNER, 1997a, p. 84)

Vygotsky, em contrapartida, interpreta a escola como um ambiente no qual os alunos se apoderam do patrimônio universal da humanidade adensado nos currículos escolares. O ensino-aprendizagem é um mecanismo psicológico que designa o apuro psíquico do jovem aluno. A conduta do professor nesse alcance é o de vincular os conhecimentos práticos preexistentes do aluno com as teorizações que ele desenvolverá na escola. No viés vigotskiano, aprofundar as conceituações teóricas e científicas na educação é colocar o ensino na área de desenvolvimento próximo, requerendo relações entre a dinâmica de ensino, a aprendizagem e o aperfeiçoamento da psique (VYGOTSKY, 1989).

Aliar a aprendizagem da escola com a da vida do aluno é um desejo constante para todo professor, pois a escola não está desvinculada da cultura, ao contrário, ela é uma de suas expressões. Imersos em uma universalidade complexa, vemos o mundo de agora por meio de nossas parcialidades e de nossas localidades, sendo que as lacunas do conhecimento vão sendo cognitivamente complementadas por meio dos convívios, preferencialmente. O questionamento maior, em nossas práticas, é não nos deixarmos aprisionar na busca por uma abrangência de temas, mas salientarmos o aprofundamento daquilo que consideramos importante o aluno abstrair, para que ele depois os internalize e, posteriormente, os reinterprete à sua maneira, criando os próprios julgamentos.

Os nossos princípios estão baseados nos pressupostos da Geografia, em estudiosos da educação que admiramos profundamente e com os quais temos mais afinidades, alguns citados aqui e nas vivências em sala; entretanto, esses estudos que nos referenciam não são axiomas inquestionáveis. O alicerce teórico é respeitável, mas a diferença está na sensibilidade e intuição em relação aos nossos alunos.

Acreditamos que, graças a uma educação de qualidade, possamos erigir, no futuro, uma sociedade mais humana e democrática, como Santos (2001):

No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de produção de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma história concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história. (SANTOS, 2001, p. 11)

Assim sendo, o trabalho em sala de aula, na disciplina de Geografia, tem como conjectura antecipada auxiliar o aluno a chegar a um presumível “raciocínio geográfico”; ao fazê-lo com a nossa mediação, caso aconteça, ele se estabelecerá como sujeito/cidadão. Sem embargo, não existem prerrogativas.

METODOLOGIA

O acesso a uma escola competente e popular, entranhada em nosso processo civilizatório cultural e massificante, reforça que a democratização se dá/dará com a evolução e a superação das nossas contradições intrínsecas, da parte de todos os envolvidos no sistema educacional, destarte, nosso trabalho como educadores é eminentemente político (não confundir com “panfletário”).

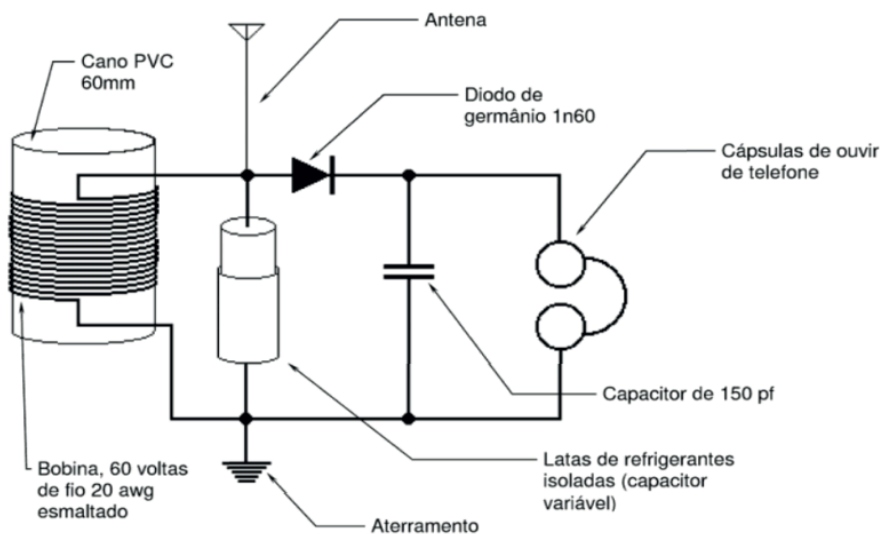
Portanto, esta metodologia se elencou na problematização do foco de estudo (globalização) na Educação Básica, coligando os elementos teóricos inerentes à prática exposta e às suas pertinências na concretude da sala de aula a partir dos conhecimentos sobre os alunos, a geração de saberes e suposições elaboradas por eles, em uma prática geográfica formativa.

Vejamos, a seguir, os passos metodológicos dados (dentro de um método aberto):

- i. Avaliação diagnóstica sobre noções primárias (globalização, fragmentação, identidade, diversidade, multiculturalismo, ideologia, poder hegemônico...), planejamento das atividades;
- ii. Pesquisa feita pelos alunos sobre as novas tecnologias nas telecomunicações, em especial, sobre o rádio e sua história no Brasil, suas novas configurações;

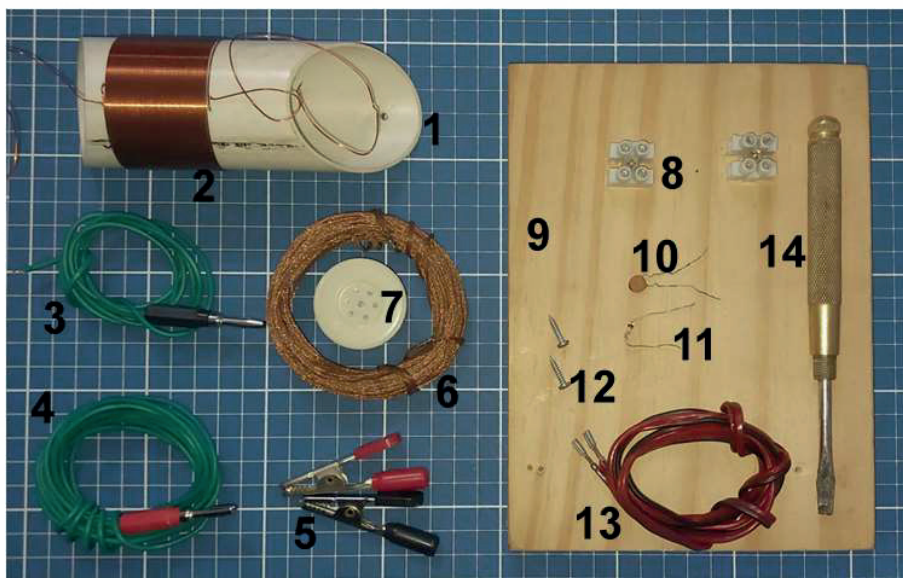
- iii. Levantamento individual sobre as principais rádios A M e FM da Região Metropolitana de Belo Horizonte e as suas características relevantes (quais músicas/informações/notícias veiculam e por quais meios, público-alvo etc.);
- iv. Rádios sintonizadas pelos alunos e suas famílias, identificação e particularidades;
- v. Discussão em grupos para trocas de experiências e informações entre os alunos com a interposição dos professores;
- vi. Explicações preliminares para a confecção dos rádios galena, esquema eletrônico disponibilizado aos alunos (Figura 1).
- vii. Materiais necessários para a montagem dos rádios galena em sala (Figura 2) os quais foram:
 - a. Esquema eletrônico; 1 tábua de 15cm x 20cm;
 - b. 1 bobina com 60 voltas de fio esmaltado 20 AWG (0,88m de diâmetro) em cano pvc de 50m;
 - c. 4m de fio 24 (cabinho) para ligação com a antena e para ligação com o aterramento;;
 - d. 2 garras jacaré grandes com isolamento; 5m a 10m de fio cordoalha para antena;
 - e. 4 parafusos (1,5cm) para madeira; 1 capacitor de 150pf a 470pf cerâmico ou stiroflex;
 - f. 1 diodo detector de germânio 1n60, AA119 ou equivalente;
 - g. 1 capacitor variável de 410pf ou 2 latas de refrigerantes intercaladas com plástico as isolando;
 - h. 1 m de fio paralelo polarizado para caixa de som;
 - i. 1 cápsula de fone (ouvir) de maior impedância possível;
 - j. 1 chave de fenda pequena; 2 plugs do tipo banana;
 - k. 2 pares de conectores barra de parafuso (sindal) de 1,5mm a 2,5m.

Figura 1 – Esquema eletrônico do rádio galena



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 2 – Material para a montagem do rádio galena

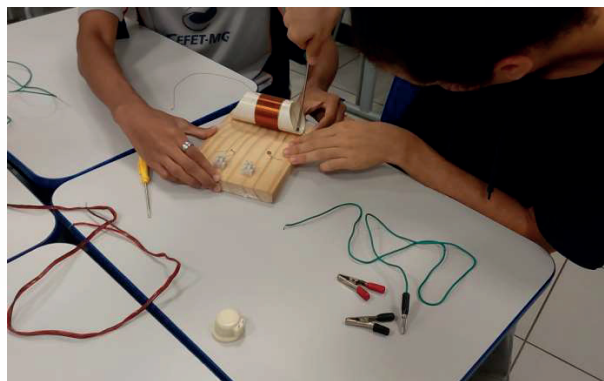


Descrição: 1 – Cano PVC, 2 – Bobina de fio esmaltado, 3 – Fio de aterramento, 4 – Fio de conexão para antena, 5 – Garras jacaré, 6 – Cordoalha para antena, 7 – Cápsula de fone, 8 – Conectores sindal, 9 – Placa de madeira, 10 – Capacitor cerâmico, 11 – Diodo de germânio, 12 – Parafusos, 13 – Cabo para fone, 14 – Chave de fenda.

Fonte: Acervo dos autores.

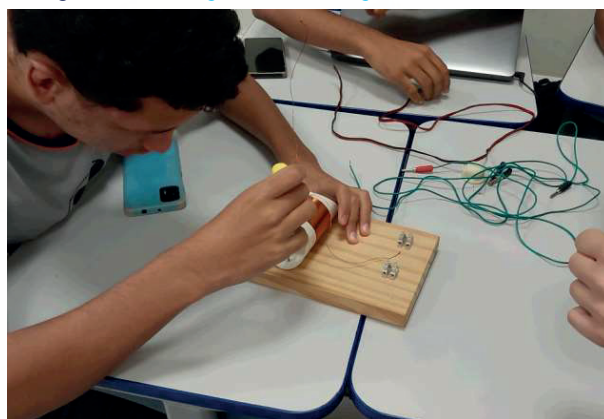
- viii. Montagem dos rádios galena em sala de aula (Figuras 3 e 4) e protótipo finalizado com a supressão do capacitor variável (Figura 5).

Figura 3 – Montagem dos rádios galena em sala de aula



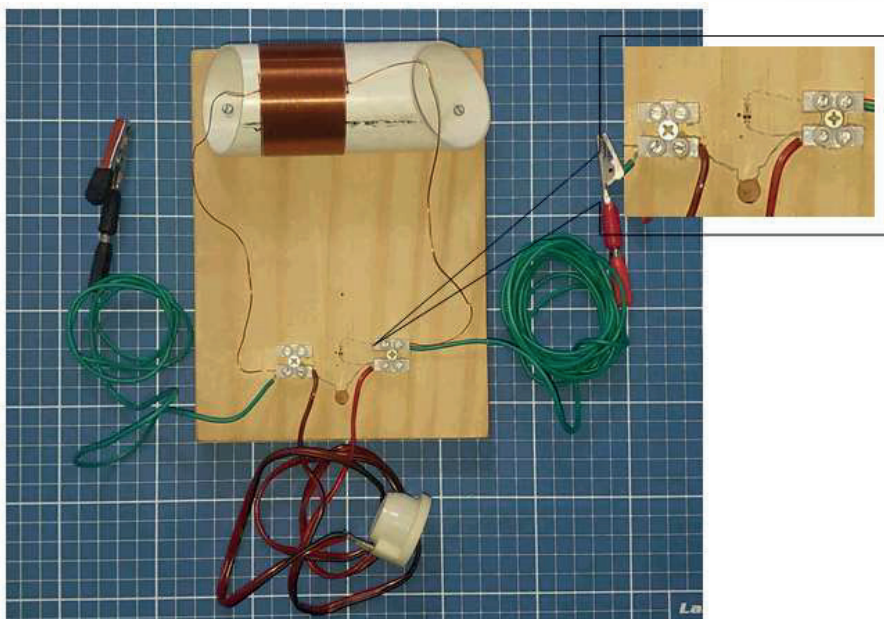
Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4 – Montagem dos rádios galena em sala de aula



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 5 – Protótipo pronto para uso com o detalhe das ligações



Fonte: Acervo dos autores

ix. Explicação de como utilizar o material para montar o rádio:

Para o bom funcionamento do rádio galena são necessários um bom aterramento e uma boa antena. Para fazer um bom aterramento, podemos recorrer a alguma grade metálica ou poste metálico que estiver cravado no chão. A garra jacaré preta pode ser usada para facilitar a conexão do fio de aterramento à ferragem.

A antena pode ser feita a partir de um fio metálico (cobre) longo (uns 10m) esticado ao ar livre e com as extremidades isoladas para não tocar em nenhum objeto metálico que esteja aterrado. A garra jacaré vermelha deve ser presa ao fio de antena em algum lugar que ele esteja desencapado. A antena deve ser esticada e mantida o mais afastada possível do solo. A cordoalha é o melhor material para a construção da antena, mas um fio de extensão esticado também vai funcionar muito bem, bastando, para isso, conectar a garra jacaré em uma ponta desencapada da extensão.

Como o capacitor variável é uma peça mais cara, ele foi suprimido da montagem. É o capacitor que vai permitir a mudança das estações de rádio. Mas isso pode ser conseguido reduzindo ou aumentando a quantidade de espiras da bobina.

Normalmente, a estação de rádio AM que possuir um sinal mais forte é a que vai predominar nas audições.

Para simular um capacitor variável caseiro, podemos recorrer a duas latas de alumínio de refrigerante montadas da seguinte forma: uma lata deve ser encapada com um plástico grosso como plástico de garrafa PET, uma folha de radiografia, folha plástica (acetado) para transparência ou algo similar para isolá-la. A outra lata deve ter o seu fundo removido e feito um corte longitudinal para que ela possa envolver a primeira lata. As abas (anel abridor) podem ser conectadas a fios que, por sua vez, serão presos cada um aos extremos da bobina.

Assim, para variar o capacitor, basta puxar uma das latas como um pistão para que a área de contato entre elas seja alterada, obtendo-se, dessa forma, o efeito de variação de um capacitor. Recomendamos que a segunda lata, a que vai envolver a primeira, seja firmada por um elástico para mantê-la o mais ajustada possível a essa primeira lata e também para que ela seja a parte que será conectada à bobina do lado que será aterrado, como exibido adiante (Figura 6).

Figura 6 – Capacitor improvisado com lata de refrigerante: a) aberto, b) fechado e c) instalado no rádio



Fonte: Acervo dos autores.

O capacitor aberto apresenta um menor valor de capacitância. Na medida em que ele for sendo fechado, a capacitância vai aumentando. Essa variação do capacitor em conjunto com a bobina vai alterar o ponto de ressonância do conjunto, o que irá mudar o ponto de equilíbrio para cada frequência de estação de rádio. Esse efeito permitirá uma seleção das estações. O sucesso dessa peça vai depender do quanto uma lata estará ajustada sobre a outra e a eficiência do isolante entre elas.

- x. Testes dentro e fora da sala de aula com os rádios galena, conclusões a partir dos experimentos feitos;

- xi. Audição e análise da música “Banda Larga cordel”, de Gilberto Gil (Tabela 1).

Tabela 1 – Letra da música “Banda Larga cordel”

<p>Banda Larga cordel (Gilberto Gil) Pôs na boca, provou, cuspiu É amargo, não sabe o que perdeu Tem o gosto de fel, raiz amarga Quem não vem no cordel da banda larga Vai viver sem saber que mundo é o seu</p> <p>Mundo todo na ampla discussão O neurocientista, o economista Opinião de alguém que esta na pista Opinião de alguém fora da lista Opinião de alguém que diz que não</p> <p>Uma banda tá bom, é umbanda Outra banda da banda é cristã Outra banda da banda é kabala Outra banda da banda é alcorão E então, e então, são quantas bandas?? Tantas quantas pedir meu coração</p> <p>E o meu coração pediu assim, só Bim-bom, bim-bim-bom, bim-bom, bim-bim-bom Bim-bom, bim-bim-bom, bim-bom</p> <p>Ou se alarga essa banda e a banda anda Mais ligeiro p'ras bandas do sertão Ou então não, não adianta nada Banda vai, banda fica abandonada Deixada para outra encarnação</p> <p>Rio Grande do Sul, Germania Africano-ameríndio Maranhão Banda larga mais democratizada Ou então não, não adianta nada Os problemas não terão solução</p> <p>Diabo de menino agora quer Um ipod e um computador novinho Certo é que o sertão quer virar mar Certo é que o sertão quer navegar No micro do menino internetinho</p>	<p>Netinho baiano, bom cantor Faz tempo tornou-se um provedor, provedor de acesso À grande rede www Esse menino ainda vira um sábio Contratado do Google, sim senhor</p> <p>Pôs na boca, provou, cuspiu Amargo, não sabe o que perdeu</p> <p>Mundo todo na ampla discussão O neurocientista, o economista</p> <p>Ou se alarga essa banda e a banda anda Mais ligeiro p'ras bandas do sertão</p> <p>Diabo de menino agora quer Um ipod e um computador novinho</p> <p>Netinho baiano, bom cantor Faz tempo tornou-se um provedor grande rede www, da grande rede www Esse menino ainda vira um sábio Contratado do Google, sim senhorr</p> <p>Diabo de menino internetinho Sozinho vai descobrindo o caminho O rádio fez igual com seu avô Rodovia, hidrovia, ferrovia E agora chegando a infovia P'ra alegria de todo o interior</p> <p>Pôs na boca, provou, cuspiu amargo, não sabe o que perdeu Pôs na boca, provou, cuspiu Amargo, não sabe o que perdeu Pôs na boca, provou, cuspiu Amargo...</p> <p>Diabo de menino internetinho Sozinho vai descobrindo o caminho O rádio fez igual com seu avô Rodovia, hidrovia, ferrovia E agora chegando a infovia P'ra alegria de todo o interior</p>
--	---

Meu Brasil, meu Brasil bem brasileiro
O YouTube chegando aos seus grrotões
Veredas do sertão, Guimarães Rosa
Ilíadas, Lusíadas, Camões
Rei Salomão no Alto Solimões
O pé da planta, a baba da babosa

Pôs na boca, provou, cuspiu
É amargo, não sabe o que perdeu
É amarga a missão, raiz amarga
Quem vai soltar balão na banda larga
É alguém que ainda não nasceu

E amarga a missão, raiz amarga
Quem vai soltar balão na banda larga
É alguém que ainda não nasceu

Pôs na boca, provou, cuspiu
Amargo, não sabe o que perdeu

Mundo todo na ampla discussão
O neurocientista, o economista

Ou se alarga essa banda e a banda anda
Mais ligeiro p'ras bandas do sertão

Diabo de menino agora quer
Um ipod e um computador novinho

Netinho baiano, bom cantor
Faz tempo tornou-se um provedor
grande rede www, da grande rede www
Esse menino ainda vira um sábio
Contratado do Google, sim senhorr

Diabo de menino internetinho
Sozinho vai descobrindo o caminho
O rádio fez igual com seu avô
Rodovia, hidrovía, ferrovia
E agora chegando a infovia
P'ra alegria de todo o interior

Pôs na boca, provou, cuspiu
amargo, não sabe o que perdeu Pôs na boca,
provou, cuspiu Amargo, não sabe o que perdeu
Pôs na boca, provou, cuspiu
Amargo...

Fonte: [Musicmatch, 2023.](#)

- xii. Debate sobre o processo de globalização em seguimento, as novas tecnologias e os impactos sobre os modos de vida das populações, quais as repercussões na cultura e a quais interesses servem.

NOTA: Este rádio foi executado na forma de kit para que a sua montagem pelos alunos não demandasse muito tempo e todos pudessem fazê-lo tranquilamente, independente de habilidades preexistentes. A bobina e os cabos já se encontravam confeccionados, assim como os conectores que já estavam presos na placa de madeira. As garras jacaré e os plugs “banana” podem ser suprimidos. As peças são de baixo custo, à excessão do capacitor variável. Neste caso, optou-se por fazer um capacitor improvisado com duas latas de refrigerantes.

O uso do rádio galena dentro de sala de aula vai sofrer grande interferência dos circuitos elétricos de iluminação, aparelhos e a barreira representada pelas paredes e teto com suas ferragens. Um sinal bem mais forte poderá ser obtido com o rádio galena operado ao ar livre, sofrendo interferências das construções

próximas, vegetação, relevo e outros elementos do ambiente. A mudança do rádio galena em ambientes variados vai determinar as melhores condições de captação das estações AM. Recomenda-se, igualmente, que o professor, antes de aplicar essa experiência em sala, monte o seu rádio em casa e faça os seus testes preliminarmente, mais de uma vez se achar necessário, para evitar surpresas inconvenientes durante os laboratórios em classe.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aprimeira impressão dos alunos foi de incredulidade: como um aparato tão simples seria capaz de sintonizar alguma rádio? A primeira tentativa de audição foi em sala de aula. Porém o efeito “Gaiola de Faraday” dificultou as audições. O sentimento de incredulidade se transformou em grande surpresa quando os primeiros testes foram feitos fora de sala de aula com os rádios já montados. As estações foram captadas e os sons saíram nítidos nos fones. Alguns alunos até identificaram a estação de rádio e o programa que estava no ar.

A aproximação didático-pedagógica favoreceu oportunidades de estudos não somente individualizados, mas coletivos, referentes à história e aos dados constitutivos do meio rádio no âmbito geral e no país e, igualmente, a criação midiática e os seus aparatos.

Além do aprofundamento dos termos trabalhados em uma sugestão interdisciplinar, efetivaram-se distintivas áreas do saber para assimilar o que é a globalização e os meios de comunicação, o rádio e as suas mecânicas, as suas práticas sociais/econômicas/políticas, as maneiras de estruturação do meio, o valor para a liberdade de expressão e acesso ao conhecimento pela coletividade, dentre outros enfoques.

Os debates e a confecção dos rádios galena em sala de aula acarretaram uma maior interação entre os alunos, uns ajudando aos outros, em uma construção dialética dos discernimentos. Propiciaram, também, uma comunicação com seus familiares de diferentes gerações ao investigarem a influência do rádio em suas vidas e em outras épocas; suas preferências no passado e na atualidade e em que tipo de rádio.

Os alunos se envolveram nas atividades e compreenderam os seus fins, emitindo opiniões pertinentes sobre os tópicos pesquisados, bem como tiveram autonomia para investigar e interpretar os meios em um mundo hipermidiático.

Ampliaram os seus campos de visão, abraçando posicionamentos argumentativos diante das informações levantadas, transformando-as em conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensaio acerca da temática globalização como parte curricular em um ensino tendo como objetivo a apresentação de sua conjuntura mais aprofundada foi um aceno ao simples e a uma práxis significativa, com a percepção de que o percurso é inconstante e flexível, uma vez que a produção de sentidos acontece no próprio caminhar voltado a uma prática educativa pensada no aluno.

Ao final das atividades, logramos averiguar que elas foram exitosas. Os alunos expressaram ter gostado tanto do tema, como da maneira como ele foi desenvolvido e experienciado, embora com alguns imprevistos normais durante os testes com o rádio galena que, por sua vez, geraram outras análises.

A finalidade dos trabalhos foi a assimilação e o aprofundamento da temática globalização por meio de um "laboratório" pessoal e coletivo, tendo como motivação a construção de um rádio galena, fazendo-se as equiparações entre o avanço tecnológico, a aculturação e a homogeneização de costumes planetária, as modificações neste meio de comunicação e as vidas dos alunos.

Refletindo, ainda, sobre a sociedade em rede e seus fluxos, como esses meios de comunicação interferem no nosso agrupamento humano e em quais níveis (pessoal, local, regional, global), que "está em processo de transformação estrutural (...). É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação" (CASTELLS, 2000, p. 16).

Todavia, dentro do processo educativo e em nossas ações privadas como sujeitos, precisamos compreender as mudanças em curso na contemporaneidade. Neste grau de escolaridade, no Ensino Médio Integrado, os alunos possuem uma maturidade e um acesso às informações muito grande, mas com discernimento suficiente para realizarem as suas próprias contextualizações com o auxílio de seus professores.

Uma delas é que: "Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias" (CASTELLS,

2000, p. 16). Como exemplo, temos Marshall McLuhan (1964) aludindo a relevância do rádio com os versos do dramaturgo e poeta alemão Eugen Bertholt Brecht:

Pequena caixinha que carreguei quando em fuga
Para que suas válvulas não pifassem,
Que levei de casa para o navio e o trem
Para que os meus inimigos continuassem a falar-me
Perto de minha cama, e para a minha angústia,
As últimas palavras da noite e as primeiras da manhã
Sobre suas vitórias e sobre meus problemas
– Prometa-me não ficar muda de repente. (BRRECHT *apud*
MCLUHAN,1964, p. 335)

Que o rádio não fique mudo e continue diverso, e que, por sermos sujeitos de um corpo social transformante, sempre estejamos conscientes dos usos sociais e das consequências destas tecnologias em nossas vidas, com a identificação de seus discursos ideológicos e interesses políticos, como as utilizamos no dia a dia e de que maneira elas promovem a integração e/ou a segregação entre os indivíduos onde vivemos e ao redor do mundo.

Dessa feita, se acreditamos em outro tipo de sociedade e em outro tipo de globalização, e se desejamos mudanças, o movimento deve começar em nós mesmos enquanto educadores, nossa práxis será o resultado disto. Por outro lado, que elas contribuam de fato para que os alunos tenham voz e que as experiências sejam possibilidades educativas dialógicas compenetradas, como esta com a construção dos rádios galena.

REFERÊNCIAS

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: Understanding new media.** Cambridge: MIT Press, 1999.

BRUNER, Jerome Seymour. **Atos de Significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

_____ **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano. **La radio en la convergencia multimedia.** Barcelona: Gedisa, 2001.

FIDLER, Roger. **Mediamorphosis – Understanding New Media.** Pine Forge Press, A Sage Publications Company. Thousands Oaks, California, 1997. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Y2gcG1qCFFoC&pg=PA83&&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 jul. 2023.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso.** (Psicologia e Pedagogia). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GARSON, Marcelo. O conceito de convergência e suas armadilhas. **Galaxia** (São Paulo, on-line), n. 40, jan-abr., 20019, p. 57-70. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542019135324>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GIL, Gilberto. **Banda Larga Cordel.** Gravadora: Warner, álbum Banda Larga Cordel, 2008. Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Gilberto-Gil/Banda-larga-cordel>. Acesso em: 25 maio 2023.

HEYERDAHL, Thor. **A expedição Kon-Tiki.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. Rádio social: mapeando novas práticas interacionais sonoras. **Revista FAMECOS** – mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 410-437, maio/agosto 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/12323>. Acesso em: 24 jul 2023.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

_____. **A Galáxia de Guttemberg – a formação do homem tipográfico**. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MORIN, Edgar. La Relación Ántropo-bio-cósmica. **Gazeta de Antropología**. N. 11, 1995 Texto 11-01. Disponível em: https://www.ugr.es/~pwlac/G11_01Edgar_Morin.html. Acesso em: 25 jul 2023.

_____. **O Método 3: Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PRATA, Nair Moreira Martins. **Webradio: Novos Gêneros, Novas Formas de Interação**. Tese do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, 395 p. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AIRR-7DDJD8/1/nair_prata_tese.pdf. Acesso em: 27 jul 2023.

_____; DEL BIANCO, N elia R. Inovação na tradição: a migração do AM para o FM como fator de renovação do rádio brasileiro. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Vol. 17, n. 2 – Julho a Dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/download/68238/44859/284992>. Acesso em: 26 jul 2023.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri Paul H yacinthe. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.030](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.030)

O USO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PELA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE MANAUS - AM

DEVILA ALVES MOTA

Mestranda do curso de Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA, devila.alvez@gmail.com

CARLOS EDUARDO MOTA LOPES

Mestrando do curso de Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA, carlos_edumota@yahoo.com.br

DORLI JOÃO CARLOS MARQUES

Doutor pelo curso de Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, dmarques@uea.edu.com

RESUMO

A pesquisa foi motivada pelo uso do Planejamento Estratégico pela gestão da Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes Veiga, da cidade de Manaus/AM, buscou-se identificar a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado. Neste estudo, procurou-se analisar a efetividade do marco referencial no processo gerencial na Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes Veiga, na cidade de Manaus/AM; verificar como o planejamento estratégico auxilia o gestor escolar na organização dos planos para obter os resultados esperados e descrever a importância do acompanhamento das ações e avaliação dos resultados que foram planejados. Metodologicamente, a pesquisa é descritiva, desenvolveu-se através de uma abordagem qualitativa; a coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento material e documental dos dados empíricos e entrevistas através de questionários pelo formulário digital Google Forms. O referencial teórico utilizado nesta pesquisa está ancorado nos autores: Guimarães (2017), Godoy (2015), Chiavenato (2010), Parente Filho (2003) e outros. A análise possibilitou concluir que, por meio do Planejamento Estratégico, é possível toda a equipe escolar participar das estratégias em busca de alcançar os

resultados finalísticos da escola, de maneira organizada em que todos tem a oportunidade de construir a identidade estratégica da escola, analisar seus dados, elaborar plano de ação e acompanhar o andamento das ações analisando e avaliando os resultados ao longo do processo; entendendo que é um trabalho que envolve esforço, dedicação, compromisso e organização de todos e não somente professor e aluno.

Palavras Chave: Planejamento, Estratégico, Gestão Escolar.

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico é ferramenta de gestão que auxilia na identificação de oportunidades, no desenvolvimento de estratégias e na definição de ações para atingir os objetivos organizacionais. O mesmo estabelece o que deve ser feito, por que deve ser feito e como deve ser feito. Ou seja, fornece as diretrizes tanto táticas quanto operacionais para impulsionar o crescimento da organização. O planejamento estratégico se constitui como uma função gerencial relevante em que a instituição se projeta para o futuro, estabelecendo objetivos e definindo maneiras de alcançá-los. (Maximiniano, 1995; Chiavenato, 2010).

O presente estudo descreve a experiência da implementação do Planejamento estratégico na Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes Veiga, da cidade de Manaus/AM, Brasil, que a princípio não tinha uma organização sistemática e estratégias bem definidas, uma vez que não tinham claro onde queriam chegar. Com o novo modelo de gestão houve resistência durante o processo, mas percebeu-se evolução nos resultados dos indicadores finalísticos da escola. Buscar entender a dinâmica desse trabalho voltado para resultados é o que levou a seguinte pergunta: O Planejamento Estratégico pode ser utilizado como instrumento para realizar um trabalho de gestão sistematizado e direcionado na busca de resultados?

Entendemos que esta pesquisa é relevante por entender a necessidade de garantir a qualidade da educação por meio da otimização dos fluxos e das tarefas, tendo como foco a melhoria dos resultados no processo de ensino-aprendizagem, direcionando o trabalho para o crescimento da instituição de maneira que as ações possam ir ao encontro dos objetivos e das metas estipuladas.

Nesse contexto, a Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes Veiga terá a clareza do gerenciamento das ações, do seu propósito de existência, organizando seu trabalho, levando em conta a realidade na qual está inserida, permitindo que a equipe diretiva, professores, alunos e pais sejam partícipes dessa realidade e fundamentais na construção de uma escola democrática, ativa e participativa. Dessa forma, saberão exatamente onde chegar e qual o trabalho a ser realizado; tanto a equipe diretiva, professores, colaboradores, pais e alunos se beneficiarão.

A abordagem da temática proposta, tem por objetivo principal identificar a eficácia dos processos de utilização do planejamento estratégico como tipo de gestão adotado. E, como objetivos específicos analisar a efetividade do marco referencial no processo gerencial na Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes

Veiga, na cidade de Manaus/AM; verificar como o planejamento estratégico auxilia o gestor escolar na organização dos planos para obter os resultados esperados e descrever a importância do acompanhamento das ações e avaliação dos resultados que foram planejados.

Essa pesquisa fundamenta-se nos estudos de Chiavenato (2010) que diz que “para mobilizar e utilizar as pessoas em suas atividades, as organizações estão mudando os seus conceitos e alterando as suas práticas gerenciais, investindo nas pessoas para criar, desenvolver, produzir e melhorar seus resultados” Parente Filho (2003) que diz que “a educação é em si um bem estratégico, pois é condição para o alcance de objetivos sociais e econômicos, individuais e coletivos, assim como é, por excelência, um instrumento de inclusão social e de combate à pobreza”, nos estudos de Godoy (2015) que diz que “saber definir bem o problema, encontrar as causas e tomar ações eficazes para resolvê-lo coloca o educador num patamar diferente do tradicional docente/gestor perdido entre fins e meios, dentre outros autores.

EFETIVIDADE DO MARCO REFERENCIAL NO PROCESSO GERENCIAL NAS ESCOLAS

O marco referencial é construído na elaboração do Projeto Político Pedagógico¹ com a participação de todos e compromisso do coletivo da escola. O envolvimento de toda a comunidade escolar é essencial para que sejam atingidos os objetivos propostos, sendo necessário o engajamento para que haja qualidade.

A proposta de uma escola é apenas um ponto de partida para que aconteçam novas reflexões, tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. É muito importante que se privilegie a liberdade de expressão, a igualdade e trabalho participativo, pois isso gera satisfação e constantes melhorias no trabalho.

Na Proposta Político pedagógica está definido o marco situacional que discorre sobre a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade; o marco doutrinal que é definido qual a missão da escola, sua visão de futuro e os valores que se revestem de fundamental importância para

1 Instrumento balizador para atuação da instituição de ensino.

a formação da cidadania e marco operativo que define o tipo de gestão, técnicas e metodologia da escola assim como o processo do conhecimento que a escola quer socializar e produzir.

Segundo Betini

“Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais. É importante que o projeto político pedagógico seja entendido na sua globalidade, isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as atividades educacionais, e naquilo cuja contribuição é indireta, ou seja as ações administrativas”. (2005, p.39)

A escola é uma instituição social que busca a universalidade, tendo como referência e princípio normativo e valorativo da sociedade em que atua. Ela tem uma peculiaridade organizativa, uma cultura que deve ser levada em consideração em um processo de gestão. Apesar das dificuldades próprias dos sistemas da sociedade atual, o que se tem em vista é que a escola tenha uma administração participativa, sem autoritarismos, que se preocupe com o coletivo, com o desenvolvimento dos seus profissionais, porém sem perder a compreensão da necessidade de se realizar um trabalho de qualidade, visando objetivos sociais, usando métodos e técnicas que garantam o alcance deles.

Quanto às técnicas de gestão a serem utilizadas, tem que ser de acordo com a especificidade, com os objetivos e metas da instituição escolar. Entretanto, isso não extingue a necessidade de procurar, de forma coerente, a eficiência, cujos critérios estão voltados à economicidade, e a eficácia, cujos critérios são os resultados, o poder de produzir os efeitos esperados (Sander, 1995, p. 43-44).

MARCO SITUACIONAL

Na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também afeta a sua realidade interna específica, o

seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados.

É relevante reconhecer que a educação vai sendo construída continuamente a partir da relação entre histórias pessoais e coletivas de uma determinada esfera social. Isso significa analisar as experiências cotidianas de trabalho coletivo na escola na perspectiva de sua heterogeneidade, considerando que estão tomadas de conteúdo histórico. Desse modo, faz-se necessário evidenciar o particular como instância da totalidade social e compreender os sujeitos na relação com seus contextos. Conforme Cunha “o cotidiano é constituído por subjetividades inscritas em determinadas circunstâncias histórico-sociais, ou seja, que o cotidiano da escola é articulado de maneira dialética com a formação social.” (2015, p.65). Ela ainda acrescenta que

“Quando se desprezam as experiências que os alunos carregam consigo, o trabalho escolar é destituído de sentido. Do mesmo modo, quando as experiências dos professores não são pontos de partida, passagem e chegada do trabalho coletivo, este pode também perder seu sentido”. (Cunha, 2015, p.65)

Ao elaborar o marco situacional deve-se considerar alguns fatores devem ser levados em consideração como a exclusão social e educacional; desemprego; desvalorização do trabalho humano; miséria; ausência de políticas públicas sociais; falta de recursos materiais e profissionais para a gestão da escola.

A necessidade de discorrer sobre a sociedade macro, vem do entendimento de que a educação numa concepção global, refere-se aos processos de ensinar e aprender que respondem pela manutenção, perpetuação, transformação e evolução da sociedade. Diante disso, sabemos que a Educação é a grande esperança para que se tenha uma renovação de pensamento, no que se refere à família como base da sociedade, valores éticos indispensáveis à vida em comunidade, justiça e compreensão das diferenças.

MARCO DOUTRINAL OU FILOSÓFICO

No marco doutrinal ou filosófico é construído a missão, visão e valores da escola. Neles estão a base estrutural, cultura organizacional da escola que queira

alcançar bons resultados. Com elas, é possível enxergar com antecedência os sinais de mudança, identificar as oportunidades criando dessa maneira condições para as ações positivas. Definir todas as etapas da missão, visão e valores é fundamental na implementação de uma gestão de sucesso.

Para definir a missão é necessário saber para que ela existe. A missão é a essência da organização, ela deve definir a identidade institucional que é singular e exclusiva, traduz o que se considera o ideal pedagógico da instituição. Esse ideal é representado na função social, nos compromissos pedagógicos e nos valores culturais.

Conforme Parente Filho (2003, p.51), a missão significa “estabelecer o destino, a identidade e os critérios e balizamentos que orientarão os comportamentos e atitudes de uma organização”.

O importante é coordenar as ações desenvolvidas na escola de modo que elas não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção, construída pelo coletivo da escola. A definição de um ideal social e educacional é o que nos permite essa coordenação e é o que dá sentido a cada uma das ações e políticas da escola. É por isso que insisto na centralidade da qualidade política; é preciso que, nas escolas, construamos coletivamente os nossos pontos de chegada, nossos ideais coletivos. (Luce; Medeiros, 2006, p.69)

Ao definir a missão, a escola estará, por conseguinte, objetivando seu foco, poderá assim, determinar com precisão quer tipo de educação deseja desenvolver.

A visão é onde ele quer chegar em um determinado tempo. É importante ter a visão sempre no horizonte, pois as ações presentes devem estar alinhadas com onde se quer chegar. Ter a visão da escola estabelece os parâmetros para a tomada de decisão, para os investimentos e principalmente para as estratégias que levará a visão.

No contexto organizacional, a “visão” descreve a parte do Planejamento Estratégico em que define o que espera ser/realizar em um determinado tempo. Orienta a comunidade escolar para o futuro, contudo não se distancia da realidade da escola. Faz a relação do cenário atual com o que se pretende alcançar em longo prazo, mostra quais resultados se quer atingir e que trabalho deve ser realizado para a obtenção dos resultados, ou seja, determina de que maneira utilizar os recursos para seguir uma trajetória. Dessa forma, para saber adequadamente o que se

espera ser/realizar, é essencial que, no estabelecimento da visão, sejam respondidas questões como: “onde se quer chegar?”, “quando?” e “como?”. (Ferreira, 2016)

Todos que já estejam na escola e quem passa a fazer parte da mesma, devem ter os valores alinhados e usa-los como balizadores das pequenas e grandes tomadas de decisão. Por serem vitais para o alinhamento interno e ao externo, os valores servem de parâmetro para as definições que envolvem questões rotineiras ou éticas.

Os valores constituem parte essencial do Planejamento Estratégico e referem-se a convicções a respeito do que se considera importante para a realização de objetivos. Eles são um senso de direção comum para todos e também é um guia para o comportamento diário; representam a essência da filosofia da organização para alcançar o sucesso. Podem ser definidos como princípios difundidos e organizados em ordem de importância, ou seja, constituem um sistema hierárquico de princípios.

MARCO OPERATIVO

O marco operativo, sinaliza os caminhos que a instituição deve seguir, nele constam as ações que serão desenvolvidas pela escola. Diz respeito ao que a escola deve e quer fazer para alcançar o marco doutrinal. É a parte técnica, visto que trata do planejamento das ações e que deve ser elaborado tendo visto os objetivos da instituição, formas de execução das ações, a avaliação das mesmas, levantamentos dos problemas e propostas de intervenção. As estratégias, recursos e sujeitos responsáveis pela realização de cada ação, de curto, médio, longo prazo e, principalmente a proposta curricular da escola. Deve conter também os programas e projetos que a instituição quer desenvolver.

A presente pesquisa discorre sobre duas grandes dimensões do trabalho escolar, a saber: Dimensão Pedagógica e Dimensão Administrativa que, apesar de estarem intrinsecamente relacionadas, têm aspectos específicos, que como tais devem ser tratados.

Na Dimensão Administrativa deve ter o ato de criação, localização, estrutura física, deve ter descrito o curso e/ou modalidade que a escola oferece, o tipo de gestão, as metas, o regime disciplinar, regras de convivência, regime de funcionamento, deve ter descrito as regras da matrícula, de transferências, sobre a frequência,

reclassificação, progressão, recuperação, escrituração e arquivos escolares, conselho de classe e sobre o Conselho Deliberativo Escolar².

Na Dimensão Pedagógica precisa estar claro como se dá o processo de ensino aprendizagem, que currículo seguir, formação continuada, como se dá a inclusão, o relacionamento família x escola, o planejamento, a metodologia, mecanismos de avaliação, os projetos e parcerias.

O Marco Operativo expressa o ideal específico da instituição. E a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (utopia meio). Realidade desejada do campo de ação e (sobretudo) da Instituição em processo de Planejamento. (Vasconcellos, 2002).

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SUAS FERRAMENTAS

Planejamentos não evitam o insucesso mas, sem planejar, o risco é bem maior. Segundo Guimarães (2017) "O planejamento escolar consiste em uma atividade de previsão de ação a ser realizada, visando a alcançar determinados objetivos, dentro das possibilidades, dos procedimentos e dos recursos a serem empregados, prevendo um tempo de execução e formas de avaliação.

É fundamental pensar coletivamente, criar espaços e situações para uma reflexão constante sobre a realidade da escola. Sem o desenvolvimento de um pensamento estratégico coletivo não há um planejamento confiável.

O exercício de planejar refere-se a uma antecipação da prática, uma previsão do que se quer alcançar, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. Sem planejamento, a gestão corre à mercê dos acontecimentos diários; as ações são improvisadas e os resultados não são avaliados." Nesse sentido, conforme Chiavenato (2010), o planejamento ajuda o gestor a focar seu esforço, a dar um sentido de direção aos membros da instituição, a reduzir o impacto das mudanças do meio externo, maximizar a eficiência, definir os parâmetros de controle e no próprio autoconhecimento da instituição e das forças que a cercam no seu campo de atuação. Guimarães (2017) ainda acrescenta que "para o desenvolvimento do planejamento estratégico é muito importante ter objetivos bem definidos.

2 É um órgão colegiado, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, membros do magistério e diretor/a), que toma decisões sobre as dimensões administrativa, financeira e político- pedagógica da escola.

Guimarães ainda acrescenta que “usar estratégia é realizar as atividades necessárias para chegarmos ao objetivo desejado e, para que isso aconteça, é preciso o envolvimento de todos os membros da organização, implementando esforços para mudanças culturais, alocação de recursos e desenvolvimento de novas e inovadoras metodologias.” (2017, p. 15-16)

As pessoas que planejam parecem ter resultados superiores às que agem de maneira impulsiva, sem conhecerem realmente o problema vivenciado e, assim, poder pensar nas diretrizes que podem ajudar na solução de problema. Planejar é, pois, um desafio, que consiste em tomar uma decisão antecipada, decidindo o que fazer sem saber, com precisão, quais as consequências e efeitos futuros. Daí a necessidade do replanejamento constante e do repensar cada ação isoladamente e em conjunto com as demais. (Guimarães, 2017).

A primeira etapa do Planejamento Estratégico na escola é a definição do Marco Referencial, e depois do mesmo estar bem estabelecido juntamente com a participação da comunidade escolar e registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, é importante estabelecer metas, identificar quais os indicadores que serão acompanhados, para que as metas sejam atingidas, é importante identificar as estratégias, embasadas na análise de SWOT, precisa ter claro qual o método, que é o caminho para se chegar a meta (nesse caso, será abordado o método PDCA, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação de Manaus trabalha com o mesmo) e o plano de ação pautado no modelo 5W2H.

Ainda hoje, encontramos profissionais da área da educação que ainda demonstra uma reação de resistência e não aceitação de acompanhamento de indicadores e metas estabelecidas, talvez embasados em ideologias e/ou crenças equivocadas de diferentes correntes. Mas trabalhar com indicadores e metas é fundamental, pois indicam um norte e mobilizam as pessoas e as motivam a analisar o caminho, ou as práticas a serem adotadas para chegar ao resultado almejado. (Godoy, 2015)

O planejamento estratégico é bastante difundido e utilizado pelas instituições para avaliar a comunidade na qual está inserida, buscando saber o que influencia seu ambiente interno e externo, a fim de estabelecer um plano de ação para atingir uma situação futura desejada, tendo por objetivos analisar os ambientes externos e internos das organizações de modo a identificar ameaças e oportunidades, pontos fortes e fracos. (Guimarães, 2017)

A partir do momento em que se decide por utilizar o planejamento estratégico como ferramenta de gestão, deve-se sensibilizar a equipe que participará do processo de elaboração e de implementação. O comprometimento dos envolvidos é fundamental para que o planejamento para alcançar as metas, não se torne algo meramente burocrático. A sensibilização envolve mostrar à equipe a necessidade de tal planejamento, suas vantagens e o papel de cada um na sua elaboração e implementação. Após esse momento, inicia-se o processo de análise do ambiente interno e externo.

A análise é feita de maneira interativa, identificando suas possibilidades e cenários, por meio de bases conceituais que apresentem um referencial para compreensão da realidade, utilizando, para isso, a coleta de dados quantitativa e qualitativa. A análise do ambiente externo envolve o processo de identificação de oportunidades, ameaças, forças e fraquezas que afetam a organização no cumprimento de sua missão. E, do interno, objetiva evidenciar as deficiências (pontos fracos) e as qualidades (pontos fortes), com o intuito de estabelecer quais são os aspectos que tornam a instituição única.

O Ciclo PDCA tem como objetivo exercer o controle dos processos, podendo ser usado de forma contínua para seu gerenciamento em uma escola, os passos desse método é "Planejar, Executar, Checar e avaliar". Como ressalta Godoy (2015, p.14) "É um método gerencial de solução de problemas e conquistas de metas e por se tratar de um método científico, quando aplicado sistematicamente, os resultados aparecem como consequência".

A presente pesquisa dará um destaque ao plano modelo 5W2H, uma vez que este é a ferramenta usada pela escola.

O 5w2h é uma ferramenta de qualidade, muito utilizada no campo da Administração, por ser uma ferramenta que possibilita a quem dela se utiliza uma visão geral, rápida e objetiva do que se deseja realizar, pontos problemáticos, tempo, responsáveis e custo. Além disso, possibilita a tomada de decisões, para melhoria e métodos. "Essas ferramentas são simples e ao mesmo tempo fortes, de fácil entendimento e aplicação. Dentre elas estão: os diagramas de processo e as folhas de verificação" A ferramenta 5w2h é uma ferramenta do tipo folha de verificação, podendo ser utilizada como um check-list. Basicamente são respondidas sete perguntas em inglês que são: What – O que será feito (etapas); Why – Por que será feito (justificativa); Where – Onde será feito (local); When – Quando será feito (tempo); Who – Por quem será feito (responsabilidade); How

– Como será feito (método); Howmuch – Quanto custará fazer (custo). (Castelani et al., 2022, p. 6).

Godoy (2015) aborda sobre como atuar gerencialmente para elaborar um bom plano de ação que deve ter claro o que fazer, ter definido a pessoa que deve liderar a ação, o prazo, onde e o porquê da execução de determinada ação. Ela também orienta que a escola deve focar nos resultados históricos e nas metas definidas, identifique as causas prioritárias, aquelas que tem mais impacto nos resultados, de posse dessas causas, basta desenvolver um bom plano de ação que possa bloquear as causas identificadas, implementá-lo sistematicamente, tomando ações corretivas, se necessário, e registrando as práticas de sucesso para posterior difusão nas escolas e redes de ensino.

ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES DOS PLANOS

Conforme Sobral e Peci (2013), “não basta construir bons planos em boas bases técnicas, o planejamento precisa ter um ambiente participativo para garantir a sua permanência e reavaliação constante, conforme as mudanças que ocorrem no mercado”, assim, para Perfeito (2007), não se pode deixar de mencionar a grande importância que a comunidade escolar tem perante o sucesso dessa ferramenta, pois é a participação das pessoas que dará vida aos planos estratégicos, que se consolidarão com o tempo, reforçando a cultura do planejamento.

O planejamento só tem significância quando é implementado e avaliado de acordo com a consecução de seus objetivos; caso contrário, resumir-se-á a uma coletânea de intencionalidades que não trazem benefícios reais à organização.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter descritiva caracterizada pela observação, registro, descrição e análise do fenômeno estudado e quanto à abordagem do problema, optou-se pela qualitativa, caracterizada pela busca de compreensão da complexidade envolvida no fenômeno estudado (Gil, 2019).

O estudo apresenta o processo de implementação do Planejamento Estratégico, suas etapas, seus resultados mensuráveis e o entendimento das pessoas envolvidas em todo esse processo. Tais observações se deram na Escola Municipal Raul de Queiroz Menezes Veiga localizada à rua Piricacas S/Nº no bairro

Cidade de Deus, zona Leste da Cidade, teve seu prédio próprio inaugurado no dia 08 de junho do ano de 2001, com Ato de Criação Lei Nº 597/2007. A escola tem uma gestão direcionada pela metodologia GIDE Avançada (Gestão Integral da Educação Avançada) que tem como método o PDCA que é um método gerencial de soluções de problemas e conquistas de metas. Dentre os projetos desenvolvidos, destacam-se: “Adolescentes cuidando das nascentes” (projeto que ganhou premiação), “Geotécnica associadas ao ensino de geografia nas escolas públicas”, “Práticas pedagógicas para o ensino de geografia - conscientização e preservação ambiental” e “Matemática viva”.

Os dados empíricos foram coletados através de um levantamento material e documental da escola, permitindo assim ter o conhecimento da organização do planejamento estratégico da escola, bem como o marco referencial, as metas e objetivos estabelecidos, a matriz S.W.O.T., os indicadores de desempenho, os planos pedagógico e ambiental da escola, como acontece o acompanhamento e avaliação do que está sendo desenvolvido, os resultados que a escola tem alcançado no presente, comparando-os antes e depois de aplicado a estratégia de gestão relacionada ao tema da pesquisa.

Foram realizadas entrevistas através de questionários enviados ao gestor, aos professores e administrativos através de um formulário digital Google Forms com questões relacionadas a pesquisa; por se tratar de um recurso online, esta solução permitiu uma grande agilização do processo de recolha e tratamento da informação, ao mesmo tempo que garantiu o caráter anônimo e confidencial das respostas dos participantes.

Os dados foram descritos, analisados e interpretados de forma descritiva, e apresentados através de infográficos que apontarão a sintetização dos levantamentos realizados.

Foram selecionados para a coleta de dados 10 professores, sendo 05 professores de cada turno, o gestor, a secretária, 1 administrativo, 1 serviços gerais, 1 merendeira e 15 alunos de cada turno que estão matriculados na escola foco desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dias de hoje trabalha-se para estabelecimento de metas na educação e o próprio Ministério da Educação e Cultura deu início estabelecendo metas para

todos os Estados/escolas públicas do país. “É o principal instrumento de um bom gestor para gerenciar seus liderados e acompanhar os resultados” (Godoy, 2015). Chiavenato (2019) ainda acrescenta que “Com metas quantificadas, a radiografia dos sucessos e insucessos é visível na análise, proporcionando perfeita visão crítica sobre a realidade”.

Com a implementação do Planejamento Estratégico, a escola recebe uma vez na semana a visita de um assessor de gestão que orienta sobre todos os processos. Esse assessor de gestão faz o levantamento de dados com relação a todos os indicadores já mensurados pela própria Secretaria Municipal de Educação. A ferramenta que consta os indicadores chaves de desempenho é chamada de IFC’RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social), nela constam indicadores da atividade fim que é Aprovação, Permanência dos alunos na escola, Alunos alfabetizados, Desempenho dos alunos nas provas externas e Distorção idade-série. Tem também, os indicadores meios na dimensão de ensino-aprendizagem e dimensão ambiental que perpassam pelos desafios que podem interferir positivamente ou negativamente na atividade fim. Todo esse levantamento é o que vai mostrar a realidade da escola e orientar as análises para a elaboração dos planos.

A escola tem como balisamento o método PDAC, onde o “P” é o “momento chave” para todo o desenvolvimento do trabalho. Nessa etapa do método a equipe reúne para analisar seus resultados e planejar.

No início do ano letivo a escola realiza a reunião estratégica, onde a equipe escolar revisa o marco referencial da escola, as metas, objetivos, fazem a análise estratégica usando a Matriz Swot fazendo uma análise dos pontos fortes e fraquezas no ambiente interno da escola e sobre o ambiente externo, bem como as oportunidades ao redor e as ameaças. Fazem análise dos resultados referentes aos resultados do ano anterior através do IFC’RS, levantando em equipe, as possíveis causas de problemas e então passam a construir o Plano Pedagógico e Ambiental da escola, utilizando a ferramenta 5W2H.

Godoy (2015) aborda sobre como atuar gerencialmente para elaborar um bom plano de ação que deve ter claro o que fazer, ter definido a pessoa que deve liderar a ação, o prazo, onde e o porquê da execução de determinada ação. Além disso, Godoy, orienta a escola para que, focada nos resultados históricos e nas metas definidas, identifique as causas prioritárias, aquelas que tem mais impacto nos resultados, de posse dessas causas, basta desenvolver um bom plano de ação que possa bloquear as causas identificadas, implementá-lo sistematicamente, tomando

ações corretivas, se necessário, e registrando as práticas de sucesso para posterior difusão nas escolas e redes de ensino.

Seguindo o giro do PDCA, depois do (P) planejar, ao longo do bimestre vem o (D) a execução das ações, o (C) que é o acompanhamento sistemático das ações dos planos, para saber se estão acontecendo, quais as dificuldades, é o momento da gestão apoiar a equipe para impulsionar a execução das ações, em seguida vem o (A) que é o momento em que a equipe se reúne ao final do bimestre para avaliar seus resultados do período, tomar ações corretivas para os maus resultados e compartilhar as boas práticas das ações bem sucedidas. A dinâmica de levantamento de dados e análise dos mesmos não é forma de opressão e de fiscalização, como muitos profissionais definem, mas um acompanhamento necessário às atividades voltadas a atender objetivos, metas e visão de futuro. (Mota, 2023, P. 288)

Ao término de cada bimestre, a escola realiza reuniões, chamadas de RADM – Relatório de Análises de Desvio de Metas, onde as equipes escolares se reúnem para analisar seus resultados de aprovação, abandono, alunos alfabetizados, desempenho dos estudantes na Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE (é uma avaliação aplicada pela própria Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus). A equipe faz a análise dos seus resultados, discutem as possíveis causas de problemas, planejam ações corretivas e, também comemoram seus bons resultados com socialização de boas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou apresentar de uma forma macro como a metodologia do planejamento estratégico é trabalhada, apresentada e abordada na escola pesquisada para auxiliar o gestor escolar na organização dos planos educacionais para obter os resultados que foram planejados para um período determinado. Assim, a abordagem seguiu para avaliar a eficácia do uso do planejamento estratégico como um tipo de gestão adotado na escola como ferramenta norteadora da eficácia das ações e planejamento escolar.

Nesse contexto, procurou-se também analisar a efetividade do marco referencial e descrever a importância do acompanhamento das ações e avaliação dos resultados para controle efetivo dos indicadores gerenciais. As análises realizadas através das observações na escola e os questionários aplicados com toda a

equipe possibilitaram concluir que, por meio do Planejamento Estratégico e suas ferramentas como 5W2H, PDCA, SWOT, IFC'RS, é possível envolvimento de todos na participação integrada das estratégias em busca de alcançar os resultados finalísticos da escola, de maneira organizada em que todos tem a oportunidade de construir na identidade escolar, analisando seus dados, elaborando o plano de ação e acompanhando o andamento das ações e dessa forma contribuindo na análise e avaliação dos resultados ao longo do processo.

Dessa forma fica claro que, a equipe passa a entender que o trabalho da gestão escolar envolve esforços, dedicação, compromisso e organização de todos os envolvidos e não somente a ação do professor e aluno.

Diante do que foi exposto, pode-se concluir que o uso do planejamento estratégico é uma metodologia gerencial eficaz quando bem desenvolvida e integrada a toda equipe para que os envolvidos possam realmente experimentar as opiniões, pontos de vista e expertise para a definição de ações que objetive resolver problemas complexos na busca de alcançar os resultados relacionados para o planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

BETINI, G. A. **A construção do projeto político-pedagógico da Escola.** Artigo. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. Do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em http://www.Escola_padrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf Acesso em 15 de jun. de 2023.

CASTELANI, D. G. et al. **Aplicações de conceitos e ferramentas de gestão da qualidade em uma empresa de análises clínicas: estudo de caso.** *Revista das Engenharias.* Online - Create, Franca, v. 2, n. 1, p. 1-18, ago. 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. MATOS, Francisco Gomes de. **Visão e ação estratégica: os caminhos da competitividade.** – 3.ed.rev. e atual – Barueri, SP: Manole, 2009.

CUNHA, C. **Comunicação participativa como prática cultural.** Belo Horizonte. HPHD, 2015.

FERREIRA, Ana Vitoria Sandoval. **Elementos de articulação: missão, visão, valores e a identidade organizacional.** Vol 1. São Paulo: Revista Eduicep, 2016.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de. **Melhorar resultados da educação: será que os gestores sabem?** Belo Horizonte (MG): Libretteria, 2015.

GODOY, Valdir Alves de. MACHADO, marcos. **Planejamento Estratégico na Gestão Educacional: Uma ferramenta importante no processo decisório da Instituição de Ensino Superior.** Ano 3, nº 3, p.44-85, Dez 2. Guarujá: Revista Científica Intr@ciência-UNIESP, 2011.

GUIMARÃES, Silvianny da Silva Coutinho. **O planejamento estratégico e a missão da escola: um estudo de caso.** Dissertação (Pós graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás, regional Jataí, Goiás, 2017.

MAXIMINIANO, Antonio C. A. **Introdução à Administração.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MOTA, Deivila Alves. **A importância do Planejamento estratégico como instrumento direcionador da gestão escolar:** um estudo de caso em escolas públicas municipais de Manaus – AM. In: OLIVEIRA, Criscianne Andrade de; SILVA, Ellen de Moraes. (org.). **Gestão pública: diálogos interdisciplinares.** – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação. Brasília: Plano Editora, 2003.**

PERFEITO, Cátia D. F. **Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar.** Revista Educação Brasileira. Brasília, v. 29, n. 58 e 59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

SANDER, W. **Escolas públicas de Chicago e o desempenho dos alunos.** Urban Education, 36 (1), 27-38, 2001.

SOBRAL, Filipe; PECL, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro.** 2. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino- aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.031](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.031)

PAULO FREIRE, CURRÍCULO ESCOLAR E PÓS-COLONIALISMO: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES CRÍTICO-EDUCACIONAIS

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

RESUMO

O texto em evidência discute as afinidades entre a pedagogia política de Paulo Freire, as teorias pós-coloniais e o currículo escolar. Corroboramos o argumento de que sua concepção praxiológica de educação questiona e traz a possibilidade da problematização em torno das manifestações contemporâneas da colonialidade, especialmente daquelas que se desdobram no plano curricular. No que concerne ao trato metodológico, nos amparamos na “Cartografia Simbólica”, estratégia de construção do conhecimento sistematizada por Boaventura de S. Santos. Para tanto, estabelecemos diálogos com vertentes paulofreireanas direcionadas à discussão curricular e com teóricos curriculistas cujas teorias retinham perspectivas de humanização, justiça e emancipação social. Dentre estes, destacamos: Theodor Adorno, Hugo Zemelman, Wilfred Carr, Antonio F. Gouvêa da Silva, entre outros. De igual maneira, nos apoiamos nas contribuições de autores considerados pós-coloniais, a exemplo de: Hugo Achugar, Gayatri Spivak, Boaventura de S. Santos e Enrique Dussel, para citar alguns. Com base nas reflexões suscitadas, afirmamos razões pelas quais podemos considerar o currículo escolar como um lugar de enunciação político-pedagógico capaz de movimentar uma práxis educacional envolvida com o trabalho curricular de tradução da realidade, objetivando enxergar aquilo que oprime para, então, provocar a construção de um currículo escolar como projeto de conscientização para a libertação em relação ao que é injusto e desumano. Consideramos, como principais resultados deste estudo, o fato de que as pesquisas e as práticas fundamentadas nas teorias pós-coloniais ressoam reflexões propulsoras de um debate crítico em torno dos problemas de um mundo formatado

pelo colonialismo e pelo imperialismo e, sobretudo, discussões curriculares pós-colonialistas fundamentadas no legado de Paulo Freire. Observamos, por fim, indícios de uma “Pedagogia dos Subalternos” compromissada com a desconstrução da subalternidade e voltada para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

Palavras-chave: Paulo Freire, Pós-Colonialismo, Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela pretende evidenciar as afinidades pós-coloniais da pedagogia política de Paulo Freire, partindo do entendimento de que sua proposta crítico-problematizadora de educação, evidenciada em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, oportuniza o questionamento e a possibilidade gradual de desconstrução das diversas manifestações contemporâneas da colonialidade¹, produzidas e reproduzidas por meio de práticas socioeducacionais que ainda reforçam condições de opressão e de subalternidade que cerceiam a plena realização da dignidade humana.

Mediatizados por esse pensamento, destacamos que este estudo está posicionado no interior do debate curricular pós-colonialista, que, segundo Silva (2011, p. 127), abraça uma concepção da prática educacional questionadora das “[...] relações de poder e [d]as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. [...]”. Nesse sentido, nos concentramos na reflexão sobre como a *Pedagogia do Oprimido*, analisada à luz de teorias pós-colonialistas, pode contribuir para iniciar um projeto de educação endereçado à descolonização cognitiva e à descolonização do ser, perpetradas por práticas educacionais bancárias que, a despeito das transformações e metamorfoses curriculares contemporâneas, ainda são moldadas por resquícios epistemológicos coloniais que “[...] desumanizam o sujeito, transformando-o em coisa e alienando-o de sua cultura [e] de sua realidade” (MOTA NETO, 2016, p. 174).

Nessa perspectiva, corroboramos a pertinência da discussão sobre um currículo pós-colonial alicerçado na práxis político-pedagógica de Paulo Freire, ressaltando sua metodologia de construção de temas e contra-temas geradores como pontes para um quefazer curricular alinhado à problematização da colonialidade por meio de sua concepção crítico-conscientizadora de educação.

Diante disso, convém registrar que a discussão em tela está alocada nos marcos da pesquisa bibliográfica, através da qual estabelecemos interlocuções

1 Utilizamos o termo “colonialidade” no sentido empregado por Aníbal Quijano (2010), expressando o argumento de que, como processo, a colonialidade se revela como extensão do poder colonial que continuou a existir mesmo após a independência política das antigas colônias. Trata-se de relações de exploração, de opressão e de subalternidade que se manifestam de formas variadas no contexto societário contemporâneo, criando, sustentando e reproduzindo novas relações de poder e de dominação tanto entre grupos e categorias sociais quanto entre Estados e Nações.

com intelectuais considerados pós-coloniais, a exemplo de Hugo Achugar, Gayatri Spivak, Vandana Shiva e Boaventura de Sousa Santos, para citar alguns. O diálogo com esses e outros pensadores possibilitou (re)afirmar a teoria e a prática político-pedagógicas de Paulo Freire como possibilidades concretas para o desdobramento de uma práxis socioeducacional pós-colonialista estreitamente vinculada à problematização em torno daquilo que foi ocultado e silenciado para oprimir, de modo a suscitar o questionamento e a desconstrução de práticas sociais e de discursos legitimadores das inúmeras condições de opressão e subalternidade que continuam a usurpar a liberdade e a consciência dos sujeitos em relação a si mesmos e aos muitos mundos de vida que lhes são inerentes.

O artigo em realce está didaticamente organizado em duas seções. A primeira delas, traz uma breve contextualização da Pedagogia do Oprimido e sua interpretação como texto pós-colonial, observando-se, na sequência, suas contribuições para os estudos curriculares. A segunda seção, resume o nosso posicionamento quanto ao objeto deste trabalho: o de posicionar a leitura pós-colonial da Pedagogia do Oprimido como contribuição relevante para o desencadeamento de práticas curriculares problematizadoras dos matizes neocoloniais ainda circunscritos na atmosfera da escola contemporânea.

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO COMO TEXTO PÓS-COLONIAL: UMA PROPOSTA CURRICULAR FORJADA A PARTIR DAS ENUNCIÇÕES DOS “ESFARRAPADOS DO MUNDO”

Em interessante reflexão filosófica, Hannah Arendt (1987) assinalou que o ser humano, quando privado do espaço público, se recolhe ao mundo do pensamento, lugar onde sua liberdade não pode ser usurpada, a menos que lhe tirem a vida. Para a pensadora alemã, privar o ser humano de sua liberdade é pré-condição para colocá-lo em situação de escravização. Exemplos históricos dessa afirmativa não nos passam despercebidos, dentre estes, o de Paulo Freire, para quem o Golpe Civil-Militar, deflagrado no Brasil no ano de 1964, negou-lhe o espaço público brasileiro, impondo-lhe o exílio e impelindo-o ao recolhimento e ao espaço privado de seu pensamento. Dessa incursão subjetiva, e amparado nas experiências político-pedagógicas anteriores, nasceu a Pedagogia do Oprimido, livro de maior repercussão intelectual de toda a sua obra escrita (LIMA, 2011).

Esse livro foi escrito nos fins da década de 1960, durante os anos iniciais do exílio de Paulo Freire no Chile. Sua primeira publicação ocorreu no ano de 1970, em Língua Inglesa, nos Estados Unidos, sendo, depois, traduzida para mais de trinta idiomas. Foi escrita em um contexto sociohistórico e subjetivo de homens e mulheres na busca daquilo a que Paulo Freire denominou vocação ontológica do ser humano, a do ser mais. O espírito desse tempo foi expresso na luta pela independência dos povos africanos, os quais se rebelavam contra o domínio colonialista europeu (inglês, francês e português); no movimento de mulheres que lutavam por maior igualdade social perante os homens, redimensionando profundamente as relações de gênero; nos muitos movimentos antirracistas, libertários, antiditatoriais e anti-imperialistas espalhados pelo mundo, a exemplo do movimento de maio de 1968 na França (STRECK, 2009).

Todos esses movimentos, e outros, como a Primavera de Praga; os intensos movimentos estudantis brasileiros contra o regime ditatorial; a luta por direitos civis e sociais no coração do império estadunidense, por exemplo, contestavam os *status quo* social em que se localizavam, questionando e denunciando as estruturas de opressão que impediam homens e mulheres de ser mais, no sentido paulofreireano desse termo. Ademais, não podemos esquecer que a Pedagogia do Oprimido reflete, também, as preocupações de Paulo Freire quanto aos contextos da América Latina, especialmente aos do Brasil e sua Região Nordeste, todos eles marcados pela dominação imperial, pelas estruturas sociais produtoras de agudas desigualdades e pela expansão de regimes políticos ditatoriais implantados a partir de 1964.

Ao escrever a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire

[...] fez mais do que oferecer um livro perturbador a respeito da educação. Ele instigou os educadores e estudantes a que mudássemos a nós mesmos na história e a mudarmos o modo como ensinamos. Para muitos de nós, esse livro foi um guia e uma inspiração no combate ao autoritarismo da educação. Deu origem, também, a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam (SHOR, In: GADOTTI, 1996. p. 566).

Desse modo, a Pedagogia do Oprimido promoveu uma inflexão nas teorias e nas práticas pedagógicas na segunda metade do Século XX ao apresentar as bases antropológicas de uma educação insubmissa a quaisquer formas de dominação, de opressão e de subalternidade, oportunizando a reescrita de uma narrativa da educação como projeto político capaz de romper com as plurais formas de

desumanização e com os diversos matizes da colonialidade, ampliando a discussão em torno de princípios e de práticas socioeducacionais que privilegiam a dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Daí porque defendeu uma educação como prática da liberdade propulsora de uma consciência crítica capaz de promover a inserção, no centro do palco histórico, dos oprimidos, sujeitos invisibilizados e silenciados durante séculos de opressão colonial/imperial.

Nas palavras de Freire (2005), a pedagogia do oprimido é

[...] aquela que tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e reparará (FREIRE, 2005, p. 34, grifos no original).

A partir dessas palavras, reconhecemos que a obra traz em seu âmago não somente a necessidade do protagonismo das classes dominadas no projeto de mudança social, mas, ao mesmo tempo, a noção do protagonismo cognitivo dos oprimidos no próprio curso de construção do conhecimento, ou seja, no processo de “[...] aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, In: FREIRE, 2005, p. 8). Afinal, como bem salientou Santos (2008), não há a possibilidade de uma justiça social global sem uma concomitante justiça cognitiva global.

No rastro desse raciocínio, a educação como prática da liberdade defendida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, assim como em seus trabalhos anteriores, significa pronunciar criticamente o mundo e modificá-lo através do engajamento ativo em face de problemáticas de ordem social, cultural, política, econômica e epistêmica, tendo em vista que, com a palavra, o ser humano se faz humano, e ao dizê-la, assume conscientemente sua condição de humanidade, desconstruindo situações de subalternidade, de invisibilidade e de silenciamento. Reside aqui, portanto, a razão pela qual a pedagogia do oprimido é também uma pedagogia do subalterno, pois permite aos oprimidos e subalternizados o direito à voz, à escuta e à visibilidade como elementos necessários à emancipação individual e coletiva.

Mota Neto (2016, p. 213) se mostra sensível a essa questão ao argumentar que o diálogo, em Paulo Freire, representa um momento crucial por meio do qual quem é impedido de falar, possa falar; quem é impedido de ser escutado, possa se

fazer ouvir; e quem está em situações de invisibilidade, possa ser visto. Na perspectiva desse autor, a pedagogia dialogal paulofreireana é uma das características mais potentes de uma educação decolonial², pois “[...] possibilita que o outro negado desenvolva o seu direito de falar, se expressar, se posicionar, superando as barreiras do silêncio impostas pela modernidade/colonialidade”. Diante disso, cabe-nos indagar: como pode efetivar-se, em termos práticos, essa pedagogia do oprimido que também pode ser uma pedagogia dos subalternos?

No desdobrar da teorização político-pedagógica desenvolvida por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, particularmente no Capítulo III – A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade –, o educador pernambucano oportuniza a reflexão sobre a concretude de sua perspectiva curricular popular crítica, enfatizando o diagnóstico em torno da materialidade da realidade social em suas diferentes configurações como ponto de partida para a construção de um currículo encarnado (LIMA, 2014) nas negatividades da existência humana (GOUVÊA DA SILVA, 2004) como possibilidade para o questionamento e a superação das muitas situações existenciais de opressão e de subalternidade por meio da reorientação humanista dos conteúdos escolares.

Em outros termos, a busca pelos temas e contra-temas geradores exige, necessariamente, o diálogo com a esfera do mundo vivido, no sentido da ação-reflexão-ação combinada à denúncia de práticas desumanizadoras que interditam o ser mais dos sujeitos e, ao mesmo tempo, conectada ao anúncio de novas ações condutoras para condições de humanização das pessoas e de seus universos de vida. Ou seja, a pesquisa sobre o universo temático, a tematização e a problematização, viabilizadas pelo diálogo com a realidade social concreta, são três operadores cognitivo-políticos que, inter-relacionados de modo interdisciplinar, podem acionar a passagem de uma pedagogia do oprimido/subalterno para uma pedagogia dos seres humanos em processo permanente de humanização e de libertação. (FREIRE, 2005).

2 No âmbito dos estudos sobre colonialidade, alguns autores optam pelo termo decolonialidade, enquanto outros preferem o termo pós-colonialidade. Não adentraremos no mérito dessa discussão por entendermos que: (a) apesar das diferenças de natureza semântica e política, ambos os termos e as reflexões que deles decorrem trazem importantes contribuições para a problematização sobre o fenômeno da colonialidade contemporânea, e; (b) configura um debate que foge ao objeto de análise deste artigo.

A Pedagogia do Oprimido nos consente entender essas três etapas nos termos de uma construção curricular coletiva, cuja originalidade epistemológica está pautada na interdisciplinaridade, na dialogicidade, na politicidade e na ética da libertação, elementos estes capazes de movimentar e de concretizar ações curriculares críticas, tanto no plano do cognitivo quanto no plano do social em seus muitos matices. Sobre isso, nos ensina Freire (2005):

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem *salvadora*, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão. [...]. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer *bancária* ou de pregar no deserto (FREIRE, 2005, p. 99-100, grifos no original).

Em sua efetividade prática, um currículo pós-colonial valoriza a voz e as percepções de mundo dos sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades curriculares. E, conforme podemos apreender das palavras de Paulo Freire acima registradas, fundamenta-se na metodologia por ele criada: pesquisa sobre o universo temático, tematização e problematização, mediante o que já dissemos. É pertinente esclarecer, nessa direção, que este educador não a formulou nos marcos de uma Pedagogia Pós-Colonialista, embora o contexto sociohistórico em que a Pedagogia do Oprimido foi escrita, bem como a teoria nela contida, nos permita o embasamento. Ao afirmarmos esses três momentos como partes de uma pedagogia que também pode ser considerada pós-colonialista, nos referimos à interpretação que a eles lançamos, por entendermos que tais etapas corroboram princípios e práticas que se direcionam para ações problematizadoras das marcas da colonialidade ainda inscritas nas estruturas do currículo escolar contemporâneo.

A partir disso, corroboramos o escopo ético-humanista inerente à metodologia de reorganização curricular proposta por Paulo Freire no horizonte de uma Pedagogia da Libertação dos oprimidos em seu entendimento mais ampliado, no

qual os subalternizados também se encontram considerados. Convém, agora, explicitar sucintamente os momentos aos quais aludimos:

1. O primeiro deles trata da investigação temática. Esta, se configura em um estudo aprofundado sobre o contexto sociocultural e político-econômico em que se encontram envolvidos os sujeitos. É o estudo da realidade que mira conhecer a percepção que os indivíduos têm de suas próprias experiências existenciais, buscando a imersão nos mundos de vida das comunidades epistêmicas com o objetivo de apreender suas contradições, conflitos e interdições ao ser mais dos seres humanos. No raciocínio de Gouvêa da Silva (2004), o ápice da investigação temática é o de conhecer as negatividades concretas vivenciadas pelos sujeitos;
2. A tematização expressa a construção dos temas e dos contra-temas geradores a partir da análise interdisciplinar das falas significativas enunciadas pelos sujeitos, objetivando a busca por seus significados no interior das comunidades epistêmicas investigadas tematicamente. Através da tematização, se faz possível o planejamento coletivo e interdisciplinar dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, visando ao alargamento da consciência que têm os sujeitos sobre suas contexturas de vida.
3. O momento da problematização se traduz na radicalização dialógica de todo o processo de reorientação curricular popular crítico. É a instância do processo dialético consciência-mundo. Configura-se, nesses termos, como a dialetização entre o saber empírico dos sujeitos e o saber sistematizado advindo das diversas ciências, tendo como mirante a promoção de constantes rupturas de consciência e, por consequência, um estado de maior criticidade em relação aos contextos das experiências vividas. A problematização coopera, portanto, para o alargamento e a resignificação das visões de mundo parciais dos indivíduos, o que requer um trabalho curricular propulsor do permanente processo de rupturas com os estados de consciência mágica e ingênua e da construção de uma consciência reflexivamente dialética e, por isso mesmo, problematizadora (FREIRE, 2005).

Diante do exposto, observamos a possibilidade da estruturação de uma práxis curricular balizada em um processo de articulação entre teoria e prática mediante a investigação de conflitos e contradições inerentes à atmosfera social que envolve a escola. Isso revela uma perspectiva crítica, contextualizada e problematizadora no que se refere à organização político-pedagógica das atividades escolares, evidenciando um fazer dialógico referenciado em princípios éticos, políticos e epistemológicos comprometidos com os ideais de transformação e humanização da realidade.

Dessa maneira, o diálogo aparece como ponto de partida para as situações gnosiológicas a serem desencadeadas no espaço-tempo da escola, através das quais o mundo humano pode ser apresentado como objeto de questionamento, de admiração e re-admiração crítica sobre os problemas impeditivos à humanização dos sujeitos (FREIRE, 2005). Daí porque asseveramos que uma ação curricular imersa no diálogo problematizador com a realidade é capaz de contribuir para o processo de conscientização das pessoas em torno das condições sociais em que se encontram inseridas, uma vez que, ao apreenderem as razões da realidade, apreendem, também, seus desafios e responsabilidades diante do contexto social a ser transformado.

Nesses termos, o diálogo com a realidade concreta é fundamento imprescindível para um currículo escolar popular crítico, cujas demandas epistemológicas partem do conjunto das negatividades vivenciadas pela comunidade em um movimento constante de ação-reflexão-ação sobre o mundo. (FREIRE, 2005).

[A] epistemologia da negatividade [...] precisa ser apreendida como práxis para a implementação de um currículo crítico. Ter a negatividade como objeto de estudo dialógico para a organização do currículo [significa entendê-la como] um posicionamento político epistemológico, que, ao perscrutar metodologicamente as vítimas sobre os porquês das negatividades vivenciadas, busca realizar um cerco problematizador [...] à realidade desumanizadora, investigando, simultaneamente, contribuições e limites dos conhecimentos e saberes, tanto da comunidade quanto daquele que compõe os conteúdos selecionados a partir do acervo cultural sistematizado (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 106).

Em outras palavras, significa transformar essa negatividade epistemológica em elemento potencializador de uma prática curricular amparada na valorização dos conflitos e das contradições da realidade social como elementos necessários

ao processo educativo libertador, que estimula, por meio da problematização das situações limítrofes à existência humana, a ação crítico-transformadora dos sujeitos sobre a realidade opressora que os subjuga, o que caracteriza a educação como projeto político endereçado à humanização.

Decorre disso uma importante contribuição para os atos de ensinar e aprender, pois ao problematizar os conteúdos pertinentes à análise da realidade investigada, o educador também os problematiza para si mesmo. Nessa perspectiva, a práxis de Paulo Freire acata o reconhecimento de que é impossível questionar algo a alguém e permanecer como expectador, sem comprometer-se com o processo de desvelamento crítico do contexto social tomado como objeto de rigorosidade epistemológica pela prática curricular.

Em acréscimo a esse raciocínio, Damke (1995) atesta que

aparece, aí, a função primordial da problematização: dar aos educandos [e também aos educadores] a possibilidade de irem se exercitando na prática de pensar criticamente e de tirar suas próprias interpretações dos fatos. O papel do professor adquire relevância [...]. Sua tarefa principal é problematizar. À medida que dialoga, cabe-lhe ir chamando a atenção para pontos obscuros ou ainda ingênuos, bem como para as relações entre as descobertas que estão sendo feitas pelos sujeitos envolvidos na situação gnosiológica (DAMKE, 1995, p. 82).

Nesse sentido, a proposta de um currículo popular crítico ampara-se em uma concepção de sociedade como espaço de antagonismos, em que as diferentes situações sociais de interdição à humanização dos sujeitos são tomadas como objetos de estudo ético, político, pedagógico e epistemológico, visando, assim, ao desdobramento de um trabalho educativo capaz de questionar a ordem socio-cultural vigente com suas marcas neocoloniais e, por consequência, forjar ações direcionadas à construção de outra organização societária, mais humana e permanentemente humanizante.

Com efeito, transcorre dessa compreensão de educação uma visão crítica sobre o plano curricular, que passa a ser concebido como uma política do conhecimento estritamente vinculada ao processo de problematização da realidade com vistas à superação das relações de opressão e subalternidade a ela inerentes. Nesse prisma, o currículo admite uma perspectiva declaradamente emancipatória, na medida em que se fundamenta na possibilidade de os sujeitos transformarem o

status quo vigente por intermédio de uma educação potencializadora da leitura e da ação crítica do e sobre o mundo.

Assim, por estar direcionada ao ideal de emancipação social, a esfera curricular estabelece uma estreita relação com a concretude da vida humana, oportunizando, nesse horizonte, um currículo encarnado no contexto de vida dos sujeitos, bem como nos problemas sociais por eles vivenciados. Trata-se, dessa maneira, de um currículo que se insere criticamente na negatividade do real, visando à conscientização em torno das situações existenciais que provocam a desumanização das pessoas. Sobre isso, Gouvêa da Silva (2004) acentua que:

A inserção crítica no real proporciona o enfrentamento das tensões, a construção de novos planos de ação, de novas práticas sociais, alterando os relacionamentos socioculturais entre os envolvidos na superação possível e histórica das contradições que emanam dos conflitos (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 135).

Em consonância a esse raciocínio, cabe ressaltar que essa concepção de currículo procura enxergar a escola através do prisma da criticidade necessária para desnudar as contradições sociais, bem como persegue um posicionamento político empenhado nas possibilidades de resistência e superação delas. Abarca, ainda, a discussão sobre o papel do educador como intelectual engajado na tarefa de transformação da realidade, da instituição escolar como espaço público democrático no qual a voz da comunidade é ouvida com a finalidade da elaboração cultural, da emancipação e humanização dos sujeitos.

Dessa perspectiva, advém o caráter pós-colonial da contribuição paulofreireana para os estudos curriculares, pois ao colocar o oprimido no centro do processo de construção do conhecimento, torna-o visível, oportunizando-lhe o direito à fala e à voz. Por meio desse argumento, é importante pontuar que Paulo Freire, ao propor uma pedagogia política emancipatória e dialogal, não se propôs a falar pelos oprimidos, mas trabalhou eticamente pela construção de espaços nos e pelos quais as camadas oprimidas da sociedade pudessem se fazer protagonistas de seu processo formativo e de suas próprias histórias através do uso da palavra.

Isso implica em reconhecer que a teoria e a prática educacionais paulofreireanas são também a concretização de uma pedagogia das ausências, uma vez que traz para o centro da história sujeitos humanos até então invisibilizados, transformando suas ausências simbolicamente construídas em presenças, tanto no

interior dos processos de ensino e de aprendizagem quanto no âmbito da tessitura social mais ampla, fato que promove a abertura de espaços para a visualização e a audição de seus conhecimentos e experiências existenciais como elementos de conscientização e de transformação social.

No sentido dessa discussão, convém destacar que Paulo Freire, ao problematizar os pressupostos da educação bancária, não denunciou apenas uma ação educacional vertical, instrumentalizada e descontextualizada, mas, sobretudo, uma estrutura social de opressão refletida através do trabalho pedagógico. Ele percebeu, com perspicácia, que é essa estrutura social opressora o solo no qual se erguem práticas educacionais bancárias, que viabilizam representações abstratas da realidade e desencadeiam políticas e práticas curriculares legitimadoras de um bem comum universal³, além de promoverem violência epistêmica (SANTOS, 2008; SPIVAK, 2010) ao escamotear a realidade local, seus conflitos e contradições sociais como fundamentos para a organização dos saberes e atividades curriculares.

Evidenciamos, ainda, que esse bem comum universal, sustentado por positivities estrangeiras, anulam a visualização do sofrimento como realidade objetiva que recai sobre os sujeitos (ZUIN; et al., 1999), além de se constituir como empecilho à “[...] desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo” (LANDER, 2005, p. 39) enunciadas pela racionalidade eurocêntrica universalizante. Gouvêa da Silva (2004), sustentado pelo pensamento de Paulo Freire, capta com sensibilidade essa anulação ao afirmar que,

[...] independentemente dos sujeitos e das especificidades dos contextos, observa-se na rotina discursiva da escola uma exacerbação de positivities, instituindo práticas nem sempre tão coerentes com os princípios humanistas proclamados. Muitas vezes, o sofrimento e as necessidades materiais, a humilhação sociocultural e o desprezo epistemológico são relativizados, secundarizados, ou mesmo considerados exigências corretivas para o êxito dos objetivos humanistas das positivities pedagógicas. É o incontestável **primado do bem**, que fundamenta a positividade rousseauiana da prática educacional negativa (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 90, grifo no original).

3 Esse bem comum universal ao qual nos referimos não é aquele amparado nos princípios dos Direitos Humanos. No âmbito deste texto, podemos entendê-lo como aqueles discursos que apreçoam “positivities” descontextualizadas e consideradas necessárias à melhoria das condições de vida e dos contextos escolares dos sujeitos. Geralmente, se amparam em noções cristalizadas de democracia e de cidadania, mas que escondem, paradoxalmente, interesses de classe e frações de classe que corroboram o não questionamento do **status quo** das sociedades.

Essa visão ideológica das relações escola-realidade é a que fundamenta, em menor ou em maior grau, grande parte dessas positivities educacionais contemporâneas, colonizando cognitivamente o plano da prática curricular ao definir

[...] os critérios apriorísticos adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados que comporão o rol de conteúdos das disciplinas, as metodologias explanativas priorizadas no processo de ensino-aprendizagem, a organização de uma gramática escolar prescritiva, a submissão institucional do tempo-espaço pedagógico ao administrativo, [...] (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 99).

Nesses termos, observamos o pretense desejo da afirmação de uma universalidade apriorística e assentada em uma pseudoneutralidade epistemológica, já denunciada por Vandana Shiva (2003) quando refletiu sobre a devastação de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento pelo colonialismo/imperialismo da racionalidade científica ocidental, o que provocou, na ótica de Germano (2008), múltiplas estratégias de produção da inferioridade simbólica do outro, as quais incidiram diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio universo sociocultural, político-econômico e cognitivo-epistêmico.

Essa perspectiva bancária entranhada no devir pedagógico promove a naturalização das relações que se desdobram no âmbito educativo, refletindo um certo tipo de universalismo imperialista que se reveste sob a forma de pacotes educacionais exógenos destinados a diferentes paisagens socioeducacionais em suas múltiplas configurações. Tais pacotes são assimilados e defendidos como elementos civilizacionais capazes de corrigir desvios em relação ao padrão supostamente normal e civilizado, que é a experiência dos grandes centros do mundo. A esse respeito, Lander (2005) nos mostra como diferentes recursos históricos têm servido para sustentar a concepção eurocêntrica de evolucionismo social. Expressa ele:

Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, o fardo do homem branco, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é supostamente superior e normal. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser [...] (LANDER, 2005, p. 36).

Ao problematizar os fundamentos da educação bancária, Paulo Freire (2005) observa que há uma valorização ingênua em torno de um suposto bem comum universal transcendente à prática política e sociocultural de indivíduos e grupos sociais, o que contribui para colocar em movimento uma ação educativa que não possui relação orgânica com as realidades nas quais se realiza. Praticadas dentro desse modelo pré-formatado, distanciam-se das necessidades concretas dos sujeitos no que concerne à discussão em torno das situações-limites⁴ que os afetam.

O caráter sagrado dessas positivities abstratas, fundamentadas em um suposto humanismo civilizatório, se instituiu, mediante analisa Gouvêa da Silva (2004), em mentalidades e espíritos curriculares, se transformando em rotinas pedagógicas que as têm como valores educacionais incontestáveis em favor do primado do bem.

A hegemonia do discurso do bem comum universal, inerente aos modismos pedagógicos contemporâneos, constitui-se, portanto, em uma variante mais sutil, embora não menos eurocêntrica, dessa perspectiva ideológica da construção da inferioridade simbólica do outro, que, ao revestir-se de intencionalidades positivas, humanistas e universais, colabora para o desencadeamento de práticas de opressão no âmbito das ações curriculares, estabelecendo relações de subalternidade e afirmando uma verdade positiva desumanizadora (FREIRE, 2005; GOUVÊA DA SILVA, 2004).

No horizonte desse pensamento, argumentamos, com base em Freire (2005), que a subalternidade no campo curricular é consequência dessa inferiorização simbólica, sendo construída a partir da interdição da possibilidade de enunciação das vítimas do sistema, uma vez que são as positivities apriorísticas e estrangeiras – resvaladas através de um discurso homogeneizador do bem comum universal – que orientam a organização dos saberes e das práticas escolares, dificultando, nesse sentido, uma ação curricular entranhada no balbucio⁵ (ACHUGAR, 2006) das histórias e das contradições societárias locais. Os marginais são silenciados, e quando

4 Sobre o entendimento das situações-limites, conferir: OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo

5 O balbucio sugerido por Achugar (2006) se revela como forma de reivindicação da alteridade dos subalternos, como uma estratégia de combate à violência epistêmica que silencia a voz daqueles que não têm espaço no arranjo societário contemporâneo por serem considerados sujeitos de não-valor, errôneos, fora do lugar e fadados a uma perspectiva de mundo projetada a partir dos grandes centros.

isso ocorre, as bases da subalternidade são construídas como lugares de carência em razão da negação de suas falas.

Nesses termos, o discurso pedagógico dominante produz lugares de enunciação curricular considerados periféricos, os quais, para a razão indolente (SANTOS, 2009), para o olhar epistemológico dominante, se traduzem em lugares carentes de fala. Ou seja, a supremacia/autoridade dessa enunciação discursiva preconiza aqueles que não têm nada a dizer, bem como credibiliza aquilo que é passível de ser dito. Decorre disso o fato de que “[...] sempre se pode dizer que há um Outro que nos fala e que, por sua vez, o Outro fala em outros Outros. O centro, os múltiplos centros fazem falar a margem” (ACHUGAR, 2006, p. 20), a partir de uma postura universalista e colonizadora.

Corroboramos, mediante isso, o raciocínio de que o primado do *bem*, propagado pelas propostas curriculares contemporâneas, reflete a

[...] posição daqueles que, da metrópole, ou do jardim da academia, realizam a operação de decretar que na periferia (posição ubíqua, relacional e situacional) não há linguagem, não há boca, não há discurso. Quer dizer, a periferia, a margem, é lugar da carência. Alguns afirmam – em uma lógica em que periferia e margem são, se não sinônimos, parentes próximos do subalterno ou do excluído – que o lugar da carência radical é o do subalterno, o do excluído. O subalterno – de acordo com Gayatri Spivak – não pode falar, pois se fala já não o é. *O subalterno é falado pelos outros* (ACHUGAR, 2006, p. 20, grifo nosso).

Na esteira do que nos diz Achugar (2006), compreendemos que grande parte da prática educacional contemporânea está mergulhada na unidirecionalidade das propositivas morais, na imposição de valores preestabelecidos, na desconsideração de contextos socioculturais, bem como na ausência da participação consciente e ativa dos sujeitos concretos no âmbito organizativo da escola.

Isso nos revela as marcas inocultáveis de uma pedagogia colonizadora e construtora de subalternidade, através da qual a voz dos oprimidos é silenciada por uma *ética* educacional eurocêntrica, que os concebe como seres carentes de fala e identidade, necessitando, por isso mesmo, da promessa ideológica do vir-a-ser positivo.

Assim sendo, esse tipo de prática educacional, mediada pela hegemonia dos parâmetros universais e exógenos, subalterniza os sujeitos, excluindo-lhes e negando-lhes o direito legítimo à alteridade discursiva, sem a qual continuarão na

condição de serem falados e representados pelo discurso dos outros, como observa Spivak (2010).

Na tessitura dessa discussão, concordamos com Gouvêa da Silva (2004) quando destaca que

[...] precisamos construir a nossa própria positividade, pois a materialidade da libertação se concretiza somente a partir das vozes das vítimas desse sistema -mundo dominador. Superar essa negatividade exógena seria o primeiro desafio de um projeto educacional crítico. [...]. Nessa perspectiva, as manifestações negativas teriam sua gênese não mais na imposição de um contexto colonizador, mas constituiriam um mal necessário, decorrência de um movimento cultural endógeno comprometido com a reprodução das condições mais adequadas à sobrevivência, à preservação e preparação do sujeito para a vida, para o trato das condições desfavoráveis impostas pela realidade (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 99-100).

A construção da nossa própria positividade, consoante a reivindicação explícita na fala de Gouvêa da Silva (2004) e como já defendia Paulo Freire na extensão de sua práxis, não pode prescindir do direito ao exercício da voz como ato político. Uma prática curricular amparada naquilo que a realidade apresenta como situações-limites busca considerar o discurso dos sujeitos como condição precípua para uma proposta educacional engajada com a promoção da justiça social e cognitiva, tendo em vista que “[...] a fala do excluído representa o ataque mais radical à pretensão de totalidade que o sistema instituído pode sofrer” (GOUVÊA DA SILVA, 2004, p. 103).

Com esse pensamento, podemos apreciar que uma ação curricular entranhada na fala dos excluídos, na carnalidade de suas enunciações sobre o mundo, é partear uma alternativa possível à desconstrução da subalternidade, haja vista que, segundo Spivak (2010), a condição fulcral da subalternidade é a situação de silêncio, a interdição à voz. Nesse sentido, observamos a posição de cumplicidade das atividades curriculares mediadas por uma positividade exógena que julga poder falar em nome de. Agir dessa forma é contribuir para a reprodução das estruturas de poder, de opressão e de exploração, mantendo os subalternos, os oprimidos e os explorados em condições de invisibilidade e de silêncio (SPIVAK, 2010).

Partindo dessa perspectiva, a elaboração da nossa própria positividade, uma positividade endógena, como nos advertiu Freire (2005) e como reforça Gouvêa da

Silva (2004), propicia ouvir o balbucio, nas palavras de Hugo Achugar (2006), daqueles que não têm voz nem lugar no arranjo societário contemporâneo, pois as leis ditadas pelo projeto imperialista silenciam as vozes dos marginais, não lhes dando permissão para narrar (SPIVAK, 2010).

Defendemos, portanto, uma pedagogia do subalterno capaz de orientar a produção de um currículo encarnado na materialidade da vida humana como espaço de visibilidade e de audibilidade dos sujeitos e de suas enunciações, um espaço possível para a desconstrução da subalternidade e para a problematização e superação das condições objetivas e subjetivas de opressão. Em outras palavras, alinhamos a nossa defesa a uma propositiva contrária à hegemonia das positivities ingênuas e a-históricas propaladas por uma pedagogia eurocêntrica, opressora e produtora de violência e injustiça cognitivas (LIMA, 2014).

É diante dessa abordagem que argumentamos sobre um balbucio curricular emitido pelos subalternizados e oprimidos como possibilidade para a construção do próprio discurso, do próprio testemunho sobre o mundo, o que, em outras palavras, significa defender a enunciação de uma narrativa educacional capaz de recuperar histórias locais e suas contradições como produtoras de conhecimento e como caminho para a desconstrução das condições de invisibilidade e de silêncio.

Enfatizamos, nessa direção, o diálogo como uma racionalidade problematizadora contrária à tutela da voz e favorável à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar o mundo em sua miríade de contradições, tensões e conflitos sociais. Nessa ótica, o momento dialógico se transforma em um lugar de enunciação onde os oprimidos e subalternizados podem falar e serem ouvidos em suas alteridades discursivas. Corroboramos, desse modo, a afirmativa de que uma educação substanciada no diálogo oportuniza a criação de

[...] espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). [...], não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar *contra* a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido (ALMEIDA, 2010, p. 14, grifo no original).

A partir dessas palavras, observamos que o diálogo, entendido como um lugar de enunciação no âmbito de uma educação como prática da liberdade, apresenta um aspecto eminentemente político e cultural, pois traz, conforme acreditamos, a possibilidade da organização de um currículo dos conhecimentos ausentes e

silenciados, ou seja, uma ação educativa que possibilita ver e ouvir aquilo que foi ocultado para oprimir, tornando visível e audível, através da problematização das negatividades da existência humana, práticas e discursos que legitimam a dominação e a exploração dos sujeitos.

Cumpre destacar, ainda, que esse lugar de enunciação se nutre da “[...] inconformidade de as coisas serem como são” (CORTELLA, 2006, p. 157), fazendo-se lugar ético-político da construção de uma práxis pedagógica encarnada na materialidade da vida e cujas ações educacionais por ela articuladas objetivem a produção de “[...] imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais, [...], imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia” (SANTOS, 1996, p. 17), impulsionando, por consequência, a formação de subjetividades rebeldes e inconformistas diante do sofrimento humano (SANTOS, 2008).

Uma práxis pedagógica assim definida celebra a construção de um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2006), visto que se engaja em um trabalho curricular de tradução da realidade – investigação temática/tematização/problemática, no vocabulário paulofreireano – com o intuito de nela enxergar aquilo que oprime e subalterniza para, então, suscitar um conhecimento como projeto de conscientização para a libertação em relação ao que é injusto e desumano.

Esse trabalho curricular de tradução da realidade só é possível na medida em que se abrem espaços para o aprendizado a partir do outro e com o outro, se empenhando na subversão das estruturas de subalternidade que ainda mantêm populações inteiras em condições de invisibilidade e de silêncio. Dessa forma, o êxito dessa tradução implica na ampliação do número de falantes mobilizados na produção de um conhecimento que anseie pela emancipação social e contribua para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

Consideramos, por fim, a pedagogia do oprimido e do subalterno como propulsora de um currículo encarnado na objetividade da vida humana e como um chamamento político à luta e à esperança de que um novo tempo é possível, o que nos leva a crer, em conjunto com Paulo Freire (2001, p. 40), que “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante”.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS COMO PONTOS DE PARTIDA PARA A AMPLIFICAÇÃO DO DIÁLOGO

No decorrer do artigo em apreço, procuramos evidenciar alguns dos argumentos pelos quais é possível perceber os horizontes pós-coloniais do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, livro no qual está presente uma forma de racionalidade socioeducacional que traz manifestas a reflexão e a problematização em torno dos matizes da colonialidade que se desdobram no corpo social e, por extensão, na esfera educacional, a exemplo da crítica às metanarrativas educacionais revestidas de positivities universalizantes no âmbito dos processos curriculares contemporâneos.

A essa afirmação, acrescentamos o fato de que o conjunto da obra de Paulo Freire traz importantes elementos para as análises pós-coloniais, tendo em vista que se caracteriza, concomitantemente, como crítica radical aos aspectos coloniais e neocoloniais inerentes ao que ele denominou educação bancária, como também se traduz em práxis libertadora orientada para a promoção de um pensamento crítico-atuante capaz de ler consciente e concretamente o mundo. Nesses termos, percebemos uma pedagogia de dimensões claramente políticas, endereçada ao processo de descolonização cognitiva através da possibilidade de uma educação dialógica para emergência da consciência crítica, se constituindo, portanto, como um elemento fundamental para o desdobramento de ações pós-coloniais no campo educacional formal e não-formal (LIMA, 2011).

Pudemos observar, amparados na análise pós-colonial sobre a *Pedagogia do Oprimido*, que o primado do discurso do bem comum universal, inerente a muitas propostas curriculares contemporâneas, propicia a manutenção de uma hegemonia eurocêntrica no plano educacional, cujos parâmetros universais e exógenos promovem a subalternidade curricular, através da qual se nega a alteridade discursiva dos oprimidos diante da construção de um currículo escolar a eles coerente, afirmando, nesses termos, a condição de serem falados/representados pelo discurso de outros.

Outrossim, de acordo com as contribuições de Achugar (2006), sinalizamos que essa condição de subalternidade reforça a produção/reprodução de um *planeta* curricular sem enunciação própria, ou seja, um planeta curricular sem boca, posto que seus objetivos formativos, como também as práticas por ele desencadeadas, partem de um centro enunciativo hegemônico, impondo proposições normativas

que definem conteúdos educacionais divorciados dos contextos socioculturais nos quais se aplicam.

Por fim (ou para aprofundar o debate?), sugerimos a pedagogia de Paulo Freire como um lugar de enunciação no qual se abrem possibilidades para o desencadeamento de ações educacionais dialógicas e praxiológicas capazes de visibilizar e escutar sujeitos e seus falares, oportunizando, assim, as ressonâncias de um balbucio curricular emitido pelos oprimidos e subalternizados na busca pela construção de seus discursos sobre o mundo. Isso corrobora o anúncio de uma narrativa educacional como projeto político e pós-colonialista adequado à recuperação de histórias locais, suas contradições e negatividades como produtoras de um conhecimento insubmisso e combatente aos muitos avatares da opressão, da exploração e da subalternidade que inviabilizam a vida digna e a humanização de muitas pessoas.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca:** escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Tradução de Lyeslei Nascimento).

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio: apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa).

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L.. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Tradução de Ronaldo Cataldo Costa).

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (Tradução de Denise Bottmann).

CORTELLA, Maria Sergio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 10. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006. (Coleção Prospectiva, v. 5).

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Organização e apresentação de Ana Maria Araújo Freire).

FIORI, Ernani Maria Fiori. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, J. W.. A produção simbólica da inferioridade. In: COELHO, W. N. B. et al. (Org.). **Cultura e Educação:** reflexões para a prática docente. Belém: EDUFPA, 2008.

GOUVÊA DA SILVA, Antonio Fernando. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 375 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2004.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido:** afinidades pós-coloniais. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Currículo Encarnado:** cartografia simbólica e afinidades pós-coloniais. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

QUAYSON, Ato. **Postcolonialism:** theory, practice or process? Oxford: Polity Press, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Org.). SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. v. 4. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica à razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. et. al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente:** perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003. (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa).

SHOR, Ira. Um livro perturbador a respeito da educação. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília/DF: UNESCO, 1996.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico**. Revista Educação & Sociedade. v. 30, n. 107, mai./ago., 2009.

ZUIN, Antônio Álvaro; et al.. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.032](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.032)

PLANEJAR E AVALIAR NAS ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO: O QUE PENSAM-SENTEM- DIZEM AS PROFESSORAS?

ISAIAS DA SILVA

Doutorando em Educação Contemporânea, Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, professor do curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, e-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br

ALINE BATISTA DO NASCIMENTO

Graduanda do Curso de Pedagogia do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL - PE, alineb.nascimento@unifacol.edu.br

RESUMO

Este trabalho emerge das produções teórico-práticas que vêm sendo realizadas no contexto do Projeto de Iniciação Científica-PIC intitulado “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”. Esta experiência vem sendo fomentada pelo Centro Universitário FACOL-UNIFACOL, que segue acreditando na importância de investir no processo de iniciação científica de seus(as) estudantes. Evidenciamos que o interesse a esta temática ganha corpo no decorrer das práticas realizadas no curso de Pedagogia/UNIFACOL, especificamente, no contexto do componente curricular “Teorias Pedagógicas”. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de estudar, indagar e realizar reflexões sobre Formação de Professores(as), Educação do Campo, Prática Pedagógica entre outras temáticas, que direta e indiretamente estavam alicerçadas na discussão sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Assim, neste texto, objetivamos identificar e caracterizar a(s) concepção(ões) de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos dos(as) professores(as). A Abordagem Teórico-Metodológica desta pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008, Walsh, 2007), que nos possibilitam anunciar e denunciar as heranças coloniais impostos aos

povos-territórios camponeses e evidenciar os processos de resistências que resultam na construção de uma Educação do Campo socialmente referenciada em seus sujeitos. Metodologicamente esta pesquisa contou com a colaboração de 15 docentes que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo do município da Vitória de Santo Antão-PE, que por meio de entrevista semiestruturadas apresentaram suas concepções de planejamento e avaliação. Como resultados, evidenciamos que as docentes reconhecem a importância de planejar e avaliar em diálogo com a realidade dos(as) estudantes e de seus territórios.

Palavras-chave: Planejamento, Avaliação, Escolas com Classes Multisseriadas, Prática Pedagógica Docente, Estudos Pós-Coloniais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se a partir de resultados parciais do Projeto de Iniciação Científica-PIC intitulado “Práticas Pedagógicas de professores(as) que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo no município de Vitória de Santo Antão: reflexões à luz dos Estudos Pós-Coloniais”, que vem sendo realizado no contexto do Centro Universitário FACOL-UNIFACOL. Este estudo emerge através das inquietações e problematização no decorrer das práticas pedagógicas realizadas no curso de Pedagogia, especificamente, no contexto do componente curricular “Teorias Pedagógicas”. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de estudar, indagar e realizar reflexões sobre Formação de Professores(as), Educação do Campo, Prática Pedagógica entre outras temáticas, que direta e indiretamente estavam alicerçadas na discussão sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as).

Desse modo, este texto tem como objetivo identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras. Nesse sentido, consideramos que as práticas pedagógicas que venham ser realizadas nas escolas com classes multisseriadas do campo ao serem promovidas em diálogo com os seus sujeitos e territórios estaremos construindo uma Educação do Campo específica e diferenciada na direção de práticas decoloniais. Ao reconhecermos os saberes dos povos camponeses nos espaços escolares estaremos desobedecendo a lógica colonial.

A Abordagem Teórico-Metodológica desta pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais (Quijano, 2005; Mignolo, 2008, Walsh, 2007), que colocam em questão os modelos teóricos eurocêntricos e suas metanarrativas, principalmente no que se referem aos processos de lutas e resistências dos povos-territórios camponeses. Nesse sentido, a Colonialidade

se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que, en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Nesse contexto de tensões e resistências a partir do processo de Colonialidade que se manifesta minimamente nas seguintes perspectivas: a) Colonialidade de

Poder ao subalternizar os povos-territórios camponeses; b) Colonialidade do Ser ao folclorizar e negar a existência do povo do campo; c) Colonialidade do Saber ao silenciar e inferiorizar os saberes dos(as) camponeses(as) e; d) Colonialidade da Natureza ao explorar e reduzir a natureza/território a um mero perímetro geográfico.

No entanto, faz-se necessário que na contra mão da Colonialidade, emerge as forças protagonizados pelos povos-territórios vítimas desse processo e que pela perspectiva da Decolonialidade segue resistindo e reivindicando processos outros de ser-estar no mundo e aqui em específico, pensar as práticas pedagógicas das escolas com classes multisseriadas do campo.

Assim, nossas compreensões de Prática Pedagógica Docente centram-se na perspectiva da Decolonialidade, pois representa um processo de desobediência civil e epistêmica à lógica colonial. Para Mignolo (2008, p.31), "el giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial" (Mignolo, 2008, p. 31). Aproximamos nossas reflexões também a partir da perspectiva da Interculturalidade Crítica (Walsh, 2008) que se materializa no processo de reflexão da realidade e no reconhecimento das diferenças e emancipação dos sujeitos, a partir do diálogo. Desse modo, evidenciamos que a Interculturalidade Crítica

va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (Walsh, 2008, p. 140).

Dessa forma, compreendemos que a Interculturalidade Crítica se constitui como força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos povos do campo que reivindicam a construção de uma proposta curricular outra, pautada no respeito e reconhecimento das diferenças. Na construção de uma sociedade mais igualitária, situamos as lutas políticas, econômicas e educacionais que impulsionaram reflexões e criações de pedagogias contra-hegemônicas que se colocaram contrárias às lógicas dominantes.

Estas pedagogias visam à constituição de uma sociedade igualitária, constituída por projetos de direitos. Neste cenário destacamos as contribuições de Freire (1987) no repensar a educação, buscando romper a concepção de educação bancária que se alicerça na relação dicotômica entre docente e discente, ensinar e aprender. Desse modo, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas centradas na concepção de uma educação reflexiva e problematizadora fundada no diálogo. Assim, compreendemos que “não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática daliberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos” (Freire, 1987, p. 39).

Através da concepção de uma educação que se comprometa com os processos de reflexão e de humanização dos sujeitos, centramos nossas compreensões sobre prática pedagógica aqui entendida enquanto práxis. Neste sentido, Souza (2009, p.30) evidencia que

a concepção de PRÁXIS PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos dos sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos.

A partir de tal compreensão nos é possível evidenciarmos que a prática pedagógica não pode ser relacionada apenas ao fazer pedagógico do(a) docente. Embora faça parte, consideramos que “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (Souza, 2009, p. 24). Neste sentido, pontuamos que a prática pedagógica enquanto práxis desenvolve-se em um espaço-tempo que tem suas especificidades e concebe a relação teoria e prática de forma interdependente.

Nesta perspectiva podemos afirmar que a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257). Neste sentido, os povos camponeses buscam uma educação que seja do campo e não apenas se reproduza no campo.

O reconhecimento que todos/as que compõem o campo têm o direito de uma educação que vise o reconhecimento de seu contexto/realidade, onde possam ter autonomia e sejam reconhecidos como sujeitos ativos. Assim compreendemos que a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos e não apenas pela dimensão geográfica. A partir dessa compreensão evidenciamos que Educação desenvolvida na perspectiva no e do Campo que considera as especificidades dos territórios e dos sujeitos, possibilita que os mesmos sejam protagonistas de suas histórias.

Deste modo, ao refletir sobre os desafios que a Educação do Campo no pensamento educacional, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.12) enfatizam que um dos desafios é “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como sociais políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”. A educação pensada neste viés contribui para superação da dicotomia existente acerca do rural-urbano, e pensarmos em propostas curriculares e práticas pedagógicas que reconheçam o campo enquanto lugar de tradição cultural, identidades e de produção de conhecimento.

Neste mesmo sentido, evidenciamos a relevância de mantermos um trato específico e diferenciado para as Escolas com Classes Multisseriadas, segundo Hage (2010, p.01), “são escolas onde um professor atua em múltiplas séries, concomitantemente, reunindo em algumas situações estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. Compreendemos que as Escolas com Classes Multisseriadas reivindicam propostas curriculares específicas que preconizem os saberes dos povos do campo. Assim, reconhecemos a escola, bem como seu currículo e suas práticas pedagógicas enquanto espaço-tempo dinâmico e intencional.

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia que constitui este trabalho. Desse modo evidenciaremos: a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o campo empírico, os sujeitos participantes e os procedimentos de análise.

Este texto objetiva identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras. Assim, este estudo, centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a

grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (Minayo, 2010, p.21). Esta abordagem evidencia processos de reflexões e análises da realidade através de métodos e técnicas que são realizadas considerando o contexto pesquisado, bem como reconhece que os dados quantitativos e qualitativos se complementam.

Nesta perspectiva fizemos uso da Entrevista Semiestruturada (Triviños, 1987), como instrumento de coleta de dados, que se constituiu enquanto questões previamente elaboradas. No entanto, esse instrumento possibilita que o(a) entrevistador(a) e o(a) entrevistado(a) possam ir para além das questões prévias e sigam promovendo diálogos contextualizados à luz do que se busca pesquisar/compreender.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977, Vala, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p.104)

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializará por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos iniciais da pesquisa (as narrativas das professoras que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo, sistematizadas através das entrevistas). A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (Dados presentes nas entrevistas). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática diz respeito ao tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas teoricamente, levando em consideração o contexto que os enunciados/discursos/práticas serão produzidos.

Nosso campo de pesquisa encontra-se delimitado no município de Vitória de Santo Antão-PE. Os critérios de escolha do município deram-se a partir dos seguintes aspectos: a) ser um município que possui um significativo número de escolas situadas no território rural, das 57 (cinquenta e sete) instituições escolares públicas municipais, 25 (vinte e cinco) localizam-se no território urbano e 32 (trinta e duas) no território rural; b) possuir escolas multisseriadas no campo; c) possuir um Sistema de Ensino, o que nos leva a cogitar a existência de uma proposta educacional no que tange a Educação do Campo.

As participantes da pesquisa correspondem a 15 professoras atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Compreendemos assim, que cada professora vai ressignificando sua prática pedagógica a partir da realidade de cada escola que atua. Assim, militamos por uma escola com classes multisseriadas com identidades específicas e diferenciadas, construídas em diálogo com seus povos-territórios. Nessa direção, é a partir da relação entre as práticas pedagógicas de professores(as) que atuam em escola com classes multisseriadas do campo que buscamos refletir em uma Educação do Campo específica e diferenciada, que leve em consideração as especificidades dos povos e territórios do campo, rompendo a lógica hegemônica.

Desse modo, consideramos que a Educação do Campo se inscreve no contexto de lutas dos povos do campo que historicamente foram/são inferiorizados, quando tiveram/têm seus saberes, culturas e identidades silenciados/negados. Assim, destacamos a relevância de pensarmos em propostas curriculares e práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras que se materializam nas escolas tomando como referência os/as discentes do campo e seus contextos.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As participantes da pesquisa correspondem a 15 professoras atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão. Desse modo, seguimos militando pela importância das escolas do campo enquanto um espaço-tempo de transformação político-social. Assim, conforme determina as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º, 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

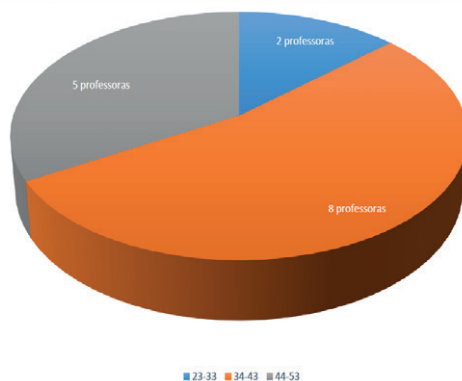
memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

Ao analisarmos o predomínio de docentes do sexo feminino evidenciado na amostra desta pesquisa, o entendemos como uma expressão do protagonismo das mulheres no magistério gerado pela feminização desta profissão. Ao longo da história brasileira, as mulheres passaram a desempenhar o trabalho docente como uma extensão das atividades do lar que tangem, essencialmente, práticas de cuidado a outras pessoas. Na docência o cuidar e o doar-se voltam-se à figura da criança (Almeida, 1998).

No entanto, com o advento de uma Pedagogia Decolonial, essa visão limitada sobre a relação entre docência e gênero começa a ser transformada rivalizando com ideias sexistas que inferiorizam as mulheres e suas ocupações. Atualmente é possível enxergarmos mulheres que, entendendo a educação como um direito que lhes fora negado por muitos anos, buscam lutar por seu direito e mudar a realidade ao seu redor rompendo com o pensamento colonial. Nesse sentido, consideramos que as heranças coloniais ainda se encontram ativas e interferindo nos processos de emancipação das mulheres, simultaneamente, também há resistências tecidas por distintas mulheres que carregam as suas pautas de luta contra as investidas patriarcais. Nessa direção, entendemos que não há apenas o movimento de opressão, mas também o de resistência que coexistem no espaço da diferença colonial (Santos; Silva, 2018, p.144).

Desse modo, seguimos problematizando a importância das mulheres seguirem ocupando os espaços. Assim, todas as mulheres, sejam elas professoras, gestoras ou alunas seguem na diferença colonial com a responsabilidade de lutar por igualdade no âmbito escolar para se alcançar a emancipação política, social, cultural e acadêmica das mulheres. Dentre as professoras participantes do estudo, pôde-se constatar que suas idades variam de no mínimo 23 a no máximo 53 anos. Ver no Gráfico 1.

Gráfico 1- Agrupamento por idade das professoras que atuam nas escolas multisseriadas do campo em Vitória de Santo Antão



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os dados apontam que a maioria das professoras que compõem nossa amostra concentram-se entre o intervalo de idade que compreendo dos 34 aos 43 anos. Por sua vez, se tratam de docentes que, em sua maioria, possuem vários anos de atuação docente. Nove das quinze participantes atuam como professoras há mais de 10 anos, duas estão há mais de 20 anos em exercício da profissão.

Quanto a atuação docente específica em classes multisseriadas do campo predominam na amostra professoras com mais de cinco anos de atuação. Nove professoras atuam com a multissérie há mais de cinco anos. Destas professoras, três possuem mais de 10 anos de atuação neste campo. As professoras lecionam em classes de, no mínimo, 2 anos-séries. Observando estes dados notamos que a amostra é composta em sua maioria por professoras experientes, cuja atuação docente se consolida em vários anos de exercício da profissão. É perceptível que há uma baixa atuação de profissionais recém formados(as) na Educação do Campo na cidade de Vitória de Santo Antão, o que pode ser reflexo, de ainda existirem escolas rurais com baixa infraestrutura, poucos recursos ou recursos inferiores aos das escolas urbanas, fazendo-os preferir atuar em escolas da cidade (Ramal, 2010).

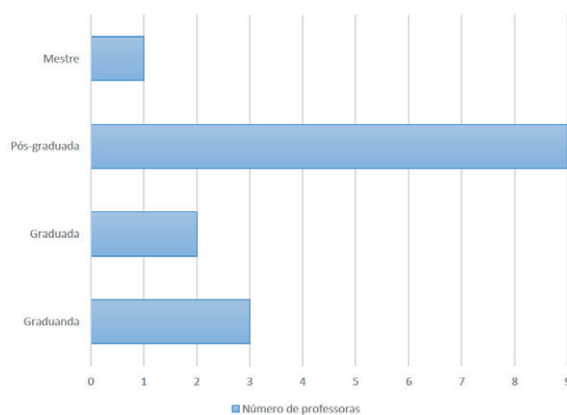
A carência de uma formação específica para a Educação do Campo na região também é um fator que incide sobre a baixa adesão de jovens professores à educação multisseriada do campo. Segundo Molina (2017, p.592), faz-se necessário uma formação docente específica para os(as) docentes que atuam em escolas do campo e que esse processo tenha como

horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens.

A garantia de uma formação que busque compreender o território camponês enquanto um campo de possibilidades, de conhecimentos e de desenvolvimento, gera assim a esperança de uma educação transformadora. Uma licenciatura voltada para a educação camponesa permite ao professor, diz Ramal (2010, p. 18), cultivar em si um pertencimento que só se obtém através da “imersão nos temas das comunidades rurais”. Assim sendo, o professor se forma capaz de estabelecer correspondência entre as teorias que precisam ser apresentadas com a realidade específica daquela população, sem descaracterizar sua identidade cultural.

A respeito do nível formação das professoras que a nossa pesquisa reuniu se pôde perceber que as mesmas possuem desde formação inicial em andamento (graduandas) até a especialização seja esta pós graduação ou mestrado. Ver no Gráfico 2.

Gráfico 2- Níveis de escolarização das professoras que atuam nas escolas multisseriadas do campo em Vitória de Santo Antão



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Diante disto é válido ressaltar a importância que a formação continuada voltada para educação do campo atinja a todas estas profissionais independente da sua titulação. A formação continuada específica é um ponto chave para se ter sucesso na Educação do Campo, “por isso é que na formação permanente dos

professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (Freire, 2001 p.43).

Assim, consideramos importante que seja ofertado aos docentes uma formação contextualizada, com propostas pedagógicas que não sejam isoladas, mas sim que tome como referência sua realidade. Desse modo, evidenciamos segundo Caldart (2004, p. 5), que

a Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela Reforma Agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância. A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

Nessa vertente consideramos que a escola do campo por possuir sua própria identidade exige que seu corpo docente tenha uma formação e promova práticas que dialoguem e somem no fortalecimento dessa identidade. A escola que reconhece o lugar de fala de seus(as) estudantes, de seus(as) docentes, de sua equipe gestora e de sua comunidade apresenta-se enquanto um território intercultural, pois valida as diferenças e promove pedagogias outras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos esta seção reforçando que a educação do campo demanda um currículo específico e integrado com práticas e teorias pertinentes ao meio em que os aprendizes estão inseridos. Porém a elaboração de um currículo para educação multisseriada do campo não faz parte da realidade da maioria das escolas do campo do nosso país. Na cidade de Vitória de Santo Antão não existe, por hora, um currículo elaborado para a Educação do Campo.

Silva (2016) discorre sobre as concepções de currículo e a vertente identitária que este instrumento carrega consigo. Silva (2016, p. 46) reflete que “o currículo é resultado de uma processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Diante deste escrito, percebemos que como população de classe não dominante, os povos do campo foram e ainda são negligenciados, também, no

questo educação por não se fazer parte integrante de um cultura hegemônica que prevalece na sociedade.

Costa e Batista (2021, p. 9) consideram que

é fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento.

Deste modo, percebemos como é necessário ao município a construção de um currículo que fortaleça a identidade das comunidades do campo, que seja específico e diferenciado. A cidade, porém, atende normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se orienta pelo currículo educacional estadual de Pernambuco e pratica o Projeto Político Pedagógico (PPP) com participação democrática e colaborativa da comunidade.

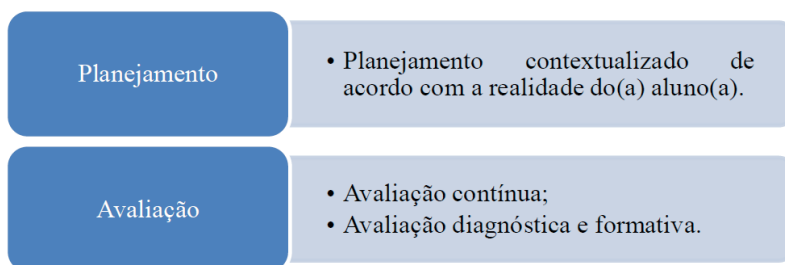
A adoção da elaboração democrática do PPP das escolas soma ao processo educativo a expressão das necessidades da comunidade. Veiga (2002, p. 2) trata de dois níveis de organização pedagógica que o PPP promove, sendo eles “a organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Esta totalidade ou globalidade, termos adotados pela autora, remetem a um trabalho de gestão capaz de manifestar através dos caracteres sociais, políticos e culturais, coerência entre a escola, o que é ensinado/vivido e os sujeitos que as frequentam.

Em vias destas reflexões observamos que a prática da elaboração do PPP para as escolas do campo beneficia a todos os atores escolares e comunitários, visto que a expressão de sua individualidade será ao menos amenizada diante da padronização tão comumente proposta nos currículos escolares. Na ausência de um currículo específico para a educação do campo no município de estudos percebemos o PPP como um instrumento de um movimento decolonial que se opõe a restringir-se a um currículo que potencialmente não pensa suas especificidades, abrindo espaço para povos antes colocados à margem da sociedade legitimarem sua realidade, possibilitando, como diz Mignolo (2010, p. 23) “reconhecem que

outros mundos são possíveis”, e reiteramos dizendo serem seus próprios mundos possíveis.

Diante do contexto pedagógico e curricular proposto às escolas do campo do município em questão, buscamos identificar como as professoras participantes conceituam o Planejamento e a Avaliação de acordo com suas vivências práticas, visto que são dois aspectos imprescindíveis para se alcançar a expressão da população campestre no processo educativo. Foram analisadas respostas das docentes sobre as questões: “Como você realiza o planejamento para as aulas em uma classe multisseriada?” e “Como você avalia o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada?”. A partir das repostas manifestadas pelas docentes pudemos identificar 3 núcleos de sentido evidenciados na figura 1.

Figura 1. Núcleos de sentido encontrados nos discursos das professoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

•Quando tratamos de planejamento identificamos o núcleo de sentido **“Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do(a) aluno(a)”**. Neste contexto é possível observar que as docentes entendem a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos seus alunos e buscam realizar uma prática que se alinha as vivências extraclasse dos mesmos.

As professoras que identificaremos como P7, P9 e P10 (2023), de acordo com a ordem de envio da resposta dos formulários, manifestam a adequação da teoria à realidade dos alunos quando dizem, respectivamente: “Como não temos currículo próprio adapto minhas práticas as experiências dos alunos” (P7, 2023). Nessa mesma perspectiva, P9 (2023) pontua que “Meu planejamento é realizado, através do currículo e do sumário do livro de cada turma e também de acordo com a realidade dos discentes”. E, a P10 (2023) sinaliza que “O planejamento pode ser com o mesmo tema, porém abordado na realidade de cada aluno”.

Assim, corroborando a excelência da preocupação das professoras com a realidade que o aluno vivencia, Silva (2011, p. 8) aborda que

Torna-se necessário que as instituições considerem o conhecimento prévio do aluno, vinculem os conhecimentos que conseguiram acumular em seu percurso biográfico ulterior para que se somem aos conhecimentos científicos e os que estão disponíveis na realidade circundante.

Por sua vez, esta realidade do campo se manifesta não apenas no acolhimento da cultura e das crenças, e práticas da economia, mas também no campo político. A Educação do Campo precisa enxergar a comunidade como um ambiente de lutas por direitos, por políticas públicas com potencial de ofertar ao campo um contexto social para crianças e jovens desfrutarem do processo de socialização (Silva, 2011). Nesse sentido, seguimos reivindicando por uma educação que se preocupa com a realidade ao seu redor ultrapassa todas as tendências conteudistas, proporcionando aos povos do campo um educação emancipadora.

No que diz respeito à avaliação os dados evidenciaram os seguintes núcleos de sentido: **“Avaliação contínua, Avaliação formativa”** e **“Avaliação diagnóstica”**. As docentes refletiram sobre como avaliam o rendimento dos alunos de uma classe multisseriada do campo, explicitando ou nomeando suas práticas avaliativas.

Ao analisarmos os discursos das professoras P1, P6 e P8 observamos que afirmam praticar uma avaliação constante no dia a dia da sala de aula não se restringindo apenas a provas e exames. Segundo P1 (2023), a avaliação dar-se por meio da

participação nas atividades coletivas. Realização das atividades em sala de aula, individualmente. Participação em rodas de conversas, após a leitura reflexiva. Observação continua das reações emocionais, que traduzem entre outras coisas, o interesse e compreensão do assunto abordado. Prova bimestral individual ou em dupla.

Nessa direção, consideramos que a avaliação em educação por muito tempo foi utilizada com instrumento de medida no qual, se utilizando padrões de pontuação e contagem de acertos que construam um contexto muito mais de verificação e classificação que avaliativo (Luckesi, 2005). Desse modo, evidenciamos um olhar decolonial para a avaliação, pois o(a) estudante é avaliado(a) continuamente e a partir de suas potencialidades

Na Educação do Campo torna-se necessário promover práticas avaliativas em diálogo com a realidade e especificidades dos povos do campo, visando assim formar para uma vida emancipatória. Nesse viés, a P6 (2023), sinaliza que “Realizo uma avaliação diagnóstica para entender o desempenho escolar dos filhos. Não, devemos aplicar de acordo com as séries dos alunos e, sim, através da observação continua, interação com os colegas, nas atividades coletivas e individuais”.

Uma avaliação planejada e intencional é capaz de promover a “socialização do saber” devolvendo ao processo de ensino e aprendizagem os caracteres político e social que lhes são próprios. Assim, o ato de avaliar pressupõe investigação, mas também implica um posicionamento, que ressignifique ou endosse os dados encontrados. Assim, os dados da pesquisa chama atenção para a avaliação diagnóstica, que segunda a P8 (2023) “Avaliação diagnóstica e formativa. Através de seminários, trabalhos em grupo e roda de conversa adequando ao nível e ano de cada educando”.

Desse modo, consideramos que a forma como se avalia é de suma importância para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza o que professor(a) e a escola valorizam e como estes precisam se articular para atingir o aluno durante a aprendizagem (Luckesi, 2005). Assim sendo na educação do campo não seria diferente, a avaliação direciona o(a) professor(a) em seus planejamentos e intenções. Assim, compreendemos que esses processos são forjados no pensamento de fronteira ou seja, na tensão entre a concepção de um planejamento único em detrimento de uma prática curricular diversa e plural. Para Silva (2021, p. 79)

o Pensamento de Fronteira constitui-se como uma possibilidade outra para pensar as cosmovisões do ser, saber, ser e natureza, rompendo com as amarras do padrão colonial moderno capitalista. Esse pensamento é fomentado pela luta dos povos que foram/são e tiverem/têm seus territórios e saberes, negados e silenciados no contexto da Diferença Colonial, como é o caso dos povos do campo, que mesmo sendo vítimas do processo da Colonialidade/Modernidade resistiram/resistem e reivindicam o respeito às diferenças.

Centrado nessa compreensão, consideramos que a prática da avaliação diagnóstica resulta no conhecimento do(a) estudante, auxiliando a determinar a presença ou ausência de habilidades e identificar as causas de dificuldades, podendo ser aplicada sempre que o professor necessite identificar pontos de regulação durante o ensino. Por sua vez, a avaliação formativa, citada também pelas

professoras como avaliação contínua diz respeito as informações que necessitam ser coletadas a fim de que o professor visualize o rendimento dos estudantes. Ela contínua, permanente, e possibilita reformulações dos métodos de ensino bem como a reelaboração de conhecimentos não construídos (Sant’ana, 2014).

A Educação do Campo combate a ideia de que para viver no campo, não há necessidade de conhecimentos formais, porém é imprescindível que estes conhecimentos sejam realizados e contextualizados à realidade. A avaliação tem este papel de identificar os contextos, atribuir ao teórico significado e gerar identificação e apropriação de saberes. Nesse sentido, seguimos considerando que

tendo em vista as mudanças no âmbito da educação, um olhar mais específico recai sobre a prática da avaliação, pois, no âmbito das salas de aula, a Avaliação da Aprendizagem é uma das ferramentas capazes de atender e acompanhar individualmente os sujeitos, ajustando a prática educativa às necessidades emergentes, assim ela estaria atendendo à ideia de educação enquanto bem comum e direito de todos (Torres, 2018, p. 116).

No contexto da Escola do Campo, em especial, as que se organizam curricularmente através das classes multisseriadas, torna-se necessário tomar a avaliação como processos outros que viabiliza a aprendizagem pelas vias da partilha e da socialização. A heterogeneidade necessita ser considerada no ato de planejar e avaliar do(a) docente. É na diferença que professores(as) e estudantes estabelecem sentidos e significações sobre o que se é ensinado e aprendido no contexto da escola.

Ao compreendermos que o planejar e o avaliar quando objetivam potencializar os processos de ensino e aprendizagens, estamos assim caminhando na perspectiva de uma educação outra. Essa perspectiva aponta para uma prática pedagógica decolonial que vai exigindo processos formativos, recursos pedagógicos e estratégias outras, com objetivo de contribuir na formação humana, crítica e emancipatória dos povos-territórios camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresentamos considerações que vem sendo construídas a partir do seguinte objetivo: identificar as Concepções de planejamento e avaliação em classes multisseriadas do campo presente nos discursos das professoras.

Consideramos que os processos de pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas no chão das escolas com classes multisseriadas do campo são forjados na tensão que se configura na fronteira do pensado e do vivido. De um lado, os conteúdos/ conhecimentos presentes nas propostas curriculares prescritas, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC e/ou currículos próprios da rede, que por vezes, não atendem a realidade das classes multisseriadas. Do outro lado, os saberes-fazeres que são forjados no chão das escolas, a partir da comunidade, das experiências e lutas de seus povos. Esses lados, compõem o todo, ou seja, eles estão diretamente interligados e é nesse campo de lutas e resistências que as práticas pedagógicas docentes vão sendo construídos e reconstruídas.

Assim, esse estudo evidenciou que o planejamento e a avaliação são elementos intrinsecamente relacionados, ambos os processos contribuem na prática pedagógica docente. No tocante aos discursos das professoras, em relação a concepção de planejamento, o núcleo de sentido “Planejamento contextualizado de acordo com a realidade do(a) aluno(a)”, materializou as concepções. De fato, as docentes reconhecem a necessidade de um planejamento centrado na realidade de seus(as) estudantes, tendo como referência as identidades, os saberes e as especificidades de cada território camponês.

Em relação as concepções de avaliação, os núcleos de sentido: “Avaliação contínua, Avaliação formativa” e “Avaliação diagnóstica”, evidenciados nas narrativas das docentes, toma a avaliação enquanto processo e como tal, não é neutro e necessita ter um objetivo. Assim, para as docentes faz-se necessário caminhar na direção oposta de uma avaliação descontextualizada e padronizada. As escolas com classes multisseriadas do campo demandam processos avaliativos plurais, com instrumentos específicos e diferenciados, com objetivo de atender as especificidades de cada estudante.

Desse modo, até o presente momento seguimos considerando que a escola do campo é um território potente na formação crítica e refletiva dos povos-territórios camponeses, ao reconhecer que é no diálogo e com respeito as diferenças que são forjados as práticas pedagógicas. Assim, a medida que o(a) docente planeja e avaliação considerando as especificidades dos(as) estudantes do campo, estamos caminhando na perspectiva de práticas pedagógicas docentes decoloniais, pois os(as) docentea tornam-se sujeitos ensinantes e aprendentes no decorrer de seus saberes-fazeres.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. –Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 257-265.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COSTA, L. M.; BATISTA, M. S. X. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001

HAGE, S. A. M. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Entrevista concedida ao Jornal do Professor**. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistémica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cardenos de Letras da UFF – dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade, gramática de la descolonialidad. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, jul.-set., 2017, p.587-609.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em livro. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgar Lander (Org.). Colección Sur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005, p. 201-245.

RAMAL, C. T. **A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista (BA)** / São Carlos: UFSCar, 2010, Dissertação / mestrado. 125 f. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2534> . Acesso em: 08 jun. 2023.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, A. R.; SILVA, J. F. Diálogo entre os Estudos Pós- Coloniais e o Feminismo Latino-Americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. **REALIS**, v.8, n. 01, Jan-Jun. 2018.

SILVA, I. **Escola, território de direito**: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

SILVA, S. O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 7–22, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTANETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: apesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, JoséMadureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 14 a edição Papyrus, 2002.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.033

RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS E PRIORIZAÇÃO CURRICULAR: ESTRATÉGIAS DO MAIS PAIC PARA ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO

Mestranda do Curso de Ensino de Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, gervizfernandes@email.com;

KÁTIA MARIA DE AGUIAR FREIRE

Doutoranda em Ciências da Educação pela UTIC-PY, Mestra em Ciências da Educação pela UTIC-PY, katiamfreire@email.com;

IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS

Mestranda do Curso de Ensino de Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, idalinamariasampaio@gmail.com.

EDMILSON RODRIGUES CHAVES

Mestrando do Curso de Ensino de Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, edmilsonchavespedagogo@gmail.com.

RESUMO

A interrupção das aulas presenciais por quase dois anos em todo o Brasil acentuaram as desigualdades educacionais, no contexto pós pandêmico, as defasagens de aprendizagens têm sido diagnosticadas nas instituições de ensino, onde as lacunas de aprendizagem que já existiam, ficaram mais evidentes. Portanto, estratégias como a recomposição de aprendizagens e a priorização curricular, que visam contribuir para melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas, foram adotadas pelas redes de ensino estaduais e municipais de diversos estados brasileiros. Desta forma a presente pesquisa busca investigar a importância e propósito dos documentos direcionados através do Programa Mais Paic para recomposição e priorização curricular nas séries iniciais do ensino fundamental, visando o enfrentamento das desigualdades educacionais no Estado do Ceará. Este estudo é constituído de uma pesquisa de

natureza qualitativa com caráter descritivo realizado através de estudos documentais e bibliográficos, além de artigos recentes referentes a importância da recomposição de aprendizagens para o trabalho pedagógico desenvolvido entre os anos letivos de 2020 a 2023. A Base Nacional Comum Curricular e os currículos e documentos normativos alinhados a ela são um importante instrumento de apoio à aprendizagem, a priorização curricular provoca na prática docente um novo direcionamento, na medida em que definem as aprendizagens essenciais e permitem que se estabeleçam recortes prioritários de habilidades para cada ano. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará e as redes municipais de ensino cearense reforçam através da mobilização das ações que foram desenvolvidas a garantia da recuperação de aprendizagens com qualidade e equidade, ampliando a possibilidade de uma Educação para todos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Mais Paic, Priorização Curricular, Recomposição.

INTRODUÇÃO

Os desafios educacionais pré pandêmicos acentuaram-se durante a pandemia e repercutem em grandes proporções no contexto pós pandêmico, atrasos cognitivos, déficits na consolidação de habilidades, competências socioemocionais frágeis, são alguns dos impactos devastadores causados pela Pandemia do Covid-19 na educação dos estudantes brasileiros. As redes de ensino não mediram esforços para atenuar as fragilidades educacionais, o ensino remoto esteve presente em praticamente todas as instituições educacionais do país, e em todas as etapas de ensino.

Um dos principais desafios que o educador, no contexto pós pandêmico é conhecer as diferentes lacunas de aprendizagem de seus estudantes, dentro de um mesmo cenário, houve diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, é fundamental que as redes promovam ações para se combater as desigualdades educacionais do contexto pandêmico, que aceleraram ainda mais o abismo da equidade da educação.

Diante desta realidade, as redes de ensino precisaram se adequar às necessidades reais dos alunos, utilizando diagnósticos avaliativos, planejamentos personalizados e sistematizados para elaboração de estratégias objetivando a progressão dos estudantes no processo de aprendizagem.

Entre as estratégias adotadas pelas redes, a recomposição de aprendizagens esteve presente em quase todas as ações desenvolvidas, um dos questionamentos mais discutido no meio educacional é a terminologia da própria palavra, que por vezes é confundida com reforço e recuperação. Na definição de cada um dentro do contexto escolar, a recuperação trata da retomada de um conteúdo ou habilidade sobre o qual o aluno não obteve os resultados esperados. O reforço escolar é o aprofundamento de uma habilidade ou conteúdo em que o aluno está com dificuldade de compreensão. Já o termo aqui discutido, recomposição, é mais amplo e engloba dessa forma os dois primeiros, ele busca retomar todo o processo de ensino e de aprendizagem, quando necessário priorizando algumas habilidades que são basilares a outra e retomando habilidades de anos anteriores, os quais não foram consolidados pelos alunos no período proposto.

As redes de ensino públicas de diversos estados brasileiros intensificaram as ações de recomposição das aprendizagens entre os anos de 2022 e 2023. Em Caruaru, Pernambuco, a rede investiu em um plano estratégico que diagnosticou

três pontos centrais de atuação: tempo presencial, busca ativa escolar e aprimoramento do uso de tecnologias e dados. Já a rede municipal de Sud Mennucci, em São Paulo, desenvolveu um plano de ação para atacar as defasagens apoiando os alunos desde o processo de alfabetização até o 9º ano, uma das ações do plano de intervenção é o núcleo de ensino híbrido.

No Ceará, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), através da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental (CEFAE), elaborou o Projeto Paic Voando Mais Alto e o Plano Curricular Prioritário (PCP), com base nas orientações do DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), em relação às habilidades e aos objetos de conhecimentos que são considerados essenciais e indispensáveis ao direito da aprendizagem. (CEARÁ, 2022a).

Desta forma a presente pesquisa busca investigar a importância e propósito dos documentos direcionados através do Programa Mais Paic para recomposição e priorização curricular nas séries iniciais do ensino fundamental, visando o enfrentamento das desigualdades educacionais no Estado do Ceará.

METODOLOGIA

Para a presente pesquisa, recorreremos por meio de pesquisa documental e bibliográfica, de caráter qualitativo. A abordagem de caráter qualitativo se deu porque a pesquisa qualitativa:

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das 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. (MINAYO, 2009, p. 21).

Buscamos na pesquisa qualitativa, construir relações, compreender fenômenos e processos, os quais são parte da realidade social, diante da perspectiva de que o ser humano se distingue não só por agir, mas na reflexão-ação-reflexão, ou seja, por pensar sobre seu agir e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes, pois “no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa [que] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” (MINAYO, 2009, p. 21).

Nesse sentido, aborda-se a pesquisa documental com o intuito de contribuir com a pesquisa literária.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2008, p.45)

Desta forma, o documento como fonte de informação, indica e esclarece o que traz em seu conteúdo, sendo possível elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007)

ESTRATÉGIAS PARA RECOMPOSIÇÃO

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) – Undime/Consed publicaram, em agosto de 2020 o documento: “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: Perspectivas em Diálogo”, cujo foco trata do resultado de estudos realizados em conjunto com outras instituições, buscando produzir informações a respeito da conjuntura educacional brasileira, foram analisados dados de 27 secretarias estaduais (100% das redes estaduais brasileiras) e a 3.978 secretarias municipais (71% do universo de redes municipais). Os estudos apontam que:

[...] já na semana de 24 de março, 20, das 21 secretarias estaduais de educação (78% do universo) haviam emitido normativas sobre o fechamento das escolas por conta da pandemia. Na mesma condição encontravam-se 84% das 3.011 municipais que responderam à pesquisa, correspondentes a pouco mais da metade 55% dos 5.570 municípios do país. Dentre as 20 redes estaduais que responderam à pesquisa e haviam emitido normativas: 40% implementou a suspensão das aulas, 40% promoveu o adiantamento de férias/períodos de recesso. 20% havia disponibilizado atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária letiva. Quanto às 2.520 redes municipais participantes do estudo que haviam emitido normativas: 63% implementou a suspensão das aulas, 27% promoveu o adiantamento de férias/períodos de recesso. 8% havia disponibilizado atividades não presenciais para o cumprimento da

carga horária letiva. 1% apresentou outras situações. (UNDIME/CONSED, 2020, p. 12-13).

O ensino remoto, foi de grande relevância como alternativa emergencial para a paralisação das aulas presenciais, método utilizado em grande parte do país, buscava amenizar as lacunas que seriam deixadas sem o acesso dos estudantes ao ensino presencial, escolas e profissionais foram desafiados a se reorganizarem mediante as orientações sanitárias, com duração de cerca de 2 anos, período de 2020 e 2021 e em alguns estados ainda o início do ano letivo de 2022. Tais estratégias não foram suficientes para os impactos sofridos, principalmente por aqueles que não tinham acesso aos recursos tecnológicos. Para este público, as redes de ensino buscam diferentes estratégias, desde a entrega de material domiciliar, até aulas gravadas pelas rádios locais.

Com objetivo de organização das aulas em todas as redes de ensino, segundo Damasceno e tal, (2023), o Conselho Nacional de Educação disseminou durante os biênios da pandemia (2020 - 2021) uma série de Pareceres e Resoluções orientadoras, conforme pode ser verificado no quadro 1:

Quadro 1 - Pareceres e Resoluções aprovados pelo Conselho Nacional de Educação aprovados no período pandêmico.

Nº do Parecer	Data de Aprovação	Disposição
CNE/CP nº 5/2020	28/04/ 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.
CNE/CP nº 9/2020	08/06/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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.
CNE/CP nº 11/2020	07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
CNE/CES nº 498/2020	06/08/2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's).

Nº do Parecer	Data de Aprovação	Disposição
CNE/CP nº 15/2020	06/10/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
CNE/CP nº 16/2020	19/10/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
CNE/CP nº 19/2020	08/12/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
CNE/CP nº 2/2020	10/12/2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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 nº 6, de 20 de março de 2020.
CNE/CES nº 1/2020	29/12/2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19
CNE/CP nº 6/2021	06/07/2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
CNE/CP nº2/2021	05/08/2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Fonte: CNE/MEC (BRASIL, 2020/2021).

Fonte: [Elaboração Damasceno e tal, 2023.](#)

Mesmo com tais esforços, grande parte da população em idade escolar, retornou ao ensino presencial com déficits de aprendizagem que ficaram evidentes no ano de 2021 e ainda são perceptíveis nos anos subsequentes. Uma das etapas

mais atingidas pelas mazelas até aqui discutidas foi a etapa inicial do ensino fundamental, onde se concentra o ciclo de alfabetização, que inicia no 1º ano do ensino fundamental e espera-se que se finalize no final do 2º ano.

A não-alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos a curto e longo prazo no processo educacional, que também eleva os riscos de uma trajetória escolar marcada por reprovações, abandono e/ou evasão escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Nos últimos dez anos, a menor taxa de crianças que não sabem ler e escrever na faixa etária de 6 e 7 anos se concentra no ano de 2021, com um percentual de 2,4 milhões, anterior ao período pandêmico, em 2019, a taxa era de 1,4 milhões de crianças no Brasil.

A etapa de alfabetização sempre foi uma grande preocupação no Brasil, no Estado do Ceará, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC foi implantado em 2007, tendo como objetivo, garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças de 6 a 7 anos da rede pública de ensino, é uma política pública para o Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º ao 5º ano) da Educação Básica, e posteriormente, foi ampliado ao Ensino Fundamental II (anos finais - 6º ao 9º ano), ganhou uma nova nomenclatura através de sua amplificação, e passou a ser chamado de MAIS PAIC.

O Governo do Estado do Ceará implementou em 2007, a Lei n. 14.026, com data de aprovação de 17 de dezembro de 2007, prevê, em seu artigo 1º, a prestação de “cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem”. E em seu Art. 2º “O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses estejam no 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização.” Em regime de colaboração com os 184 municípios cearenses, estabelecendo alguns objetivos para o programa:

Priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino, alocando os recursos necessários a este fim; Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem das crianças, por meio da valorização e profissionalização docente; Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando

o mérito; Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. (CEARÁ, 2007)

O Programa traz seis eixos estruturantes de sua política: Educação infantil, que busca contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições; Gestão de formação de gestores do ensino fundamental, que busca colaborar com o trabalho desenvolvido pelas CREDEs – no que se refere aos assuntos que envolvem a Gestão Municipal e aos Sistemas de Acompanhamento; Anos Iniciais do Ensino fundamental, que traz Ações para a garantia da alfabetização de todas as crianças na idade certa, bem como o desenvolvimento das habilidades referentes aos anos iniciais; Anos Finais do Ensino Fundamental, com ações para a integração e continuidade dos processos de aprendizagem; Literatura e formação do leitor, que busca democratizar o acesso ao livro de literatura, promovendo espaços para leituras compartilhadas e a Avaliação Externa, através da aplicação e análise dos resultados das avaliações. (Ceará, 2015)

Para Costa & Ramos (2020):

O programa recomenda a difusão de uma cultura de gestão eficaz por meio do eixo da Gestão da Educação Municipal. O eixo da Avaliação Externa incide, sobretudo, na concepção da avaliação como um instrumento de intervenção pedagógica. Os eixos da Alfabetização, da Formação do Leitor e da Educação Infantil propõe que ocorra a formação docente articulada ao currículo e ao material didático, a fim de alfabetizar 100% das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, usando o SPAECE como parâmetro para verificar o alcance da meta. (COSTA; RAMOS, 2020, p. 122)

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, vem sendo implantado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), desde 1992, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. (CEARÁ, 2016).

No início do ano letivo de 2022, a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC realizou o SPAECE Diagnóstico, com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes de 2º, 5º e 9º ano para nortear propostas interventivas mais assertivas. Tais resultados evidenciaram em todas as turmas de 2º, 5º e 9º no Estado do Ceará, lacunas nas habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas no ano série anterior, dessa forma e a partir desses resultados os eixos dos Anos Iniciais da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental – CEFAE/COPEM lança o Plano Curricular Prioritário – (PCP) do Paic Voando Mais Alto, o projeto de recomposição das aprendizagens utilizado como estratégia no Estado do Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em busca da construção de uma aprendizagem personalizada e com foco nas habilidades prioritárias para cada ano de ensino, o projeto Voando Mais Alto, o público-alvo do projeto são as séries iniciais do Ensino Fundamental - 1º a 5º ano, nos componentes curriculares de língua Portuguesa e matemática, são subdivididos em volumes e tem como objetivo contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, na busca por desenvolver as habilidades do ano corrente, além de recompor as dos anos anteriores que não foram desenvolvidas a contento durante o ensino remoto (CEARÁ, 2022).

São objetivos específicos do projeto:

- Organizar os alunos em agrupamentos produtivos de acordo com os níveis de escrita e os níveis de matemática;
- Trabalhar com atividades de relevância cognitiva, social e afetiva, que sejam adequadas aos alunos dos anos iniciais;
- Desenvolver a escrita e a leitura dos alunos, a partir de atividades estruturantes diversificadas, de acordo com os níveis de escrita dos agrupamentos produtivos;
- Desenvolver o pensamento matemático dos alunos, a partir de atividades contextualizadas diversificadas, de acordo com os níveis matemáticos dos agrupamentos produtivos. (CEARÁ, 2022a, p. 18)

O Voando Mais Alto segue uma perspectiva de priorização curricular, para tal os eixos dos Anos Iniciais da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino

Fundamental – CEFAE/COPEM lança o Plano Curricular Prioritário – PCP, produzido para ser mais um aliado das redes municipais de ensino na continuidade do processo de recomposição das aprendizagens (CEARÁ, 2022). Nesse contexto, “a sugestão de um currículo prioritário de habilidades basilares, ou seja, aquelas que precisam ser desenvolvidas primeiramente para que os alunos possam ser posteriormente desafiados a desenvolverem as habilidades mais complexas” (CEARÁ, 2022b, p.3)

Como metodologia do Projeto Paic Voando Mais Alto, foi realizado em quatro etapas: 1- Definindo o plano de voo, com ações voltadas para: “Avaliações diagnósticas dos níveis de escrita e de matemática: realização de Testes de Psicogênese e Teste Diagnóstico de Matemática no público-alvo” (CEARÁ, 2022a, p. 18). 2- Ligando os motores: Produção dos Cadernos Paic Voando Mais Alto [...] os cadernos não serão elaborados por seriação, mas por níveis de dificuldade (I, II e III), baseados na progressão de habilidades do DCRC” (CEARÁ, 2022a, p. 19).

Etapa 3- Embarcando nas conexões: “Quando um voo faz conexão, alguns passageiros permanecem, outros desembarcam, outros embarcam... [...] sempre teremos três conexões, que são os três níveis de dificuldade a partir dos quais os cadernos foram elaborados.” (CEARÁ, 2022a, p. 20).

Finalmente, etapa 4- Voando mais alto: não trata de uma finalização do projeto, pois “Durante o período de recomposição, as crianças precisam progredir de nível, tanto de escrita quanto de matemática, pois o objetivo dos nossos voos, em cada componente, é que o aluno embarque em uma conexão e desembarque na próxima [...]” (CEARÁ, 2022a, p. 21).

O quadro 2 apresenta a descrição do material pedagógico e materiais de apoio que direcionam o trabalho desenvolvido através das habilidades que foram contempladas durante o projeto no ano letivo de 2022.

Quadro 2 - Material pedagógico e formativo PAIC Voando Mais Alto

Paic Voando Mais Alto	
Plano Curricular Prioritário	<p>O Plano Curricular Prioritário foi produzido para ser mais um aliado das redes municipais de ensino na continuidade do processo de recomposição das aprendizagens. Ele busca subsidiar uma intervenção pedagógica ainda mais direcionada, pois parte das evidências coletadas pela avaliação diagnóstica. Portanto, tem a intenção de contribuir com os resultados de aprendizagem de 2022 e dos anos subsequentes, uma vez que o público-alvo do PCP não é composto apenas pelas séries avaliadas, mas por todos os anos iniciais do ensino fundamental. Traz a sugestão de um currículo prioritário de habilidades basilares, ou seja, aquelas que precisam ser desenvolvidas primeiramente para que os alunos possam ser posteriormente desafiados a desenvolverem as habilidades mais complexas que foram apontadas pelo SPAECE Diagnóstico como sendo críticas. As habilidades basilares elencadas neste documento foram organizadas ao longo do ano letivo e distribuídas em bimestres, sendo também contempladas nos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática do Paic Voando Mais Alto, em três níveis distintos.</p>
Cadernos Voando Mais Alto de alfabetização - Volumes 1 e 2	<p>Focado na recomposição das habilidades iniciais de Alfabetização, para o desenvolvimento das habilidades fundamentais no processo de alfabetização das crianças. contém oito atividades cada volume, acompanhados de um gabarito e orientações ao professor. Estes cadernos tem como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, na busca por desenvolver as habilidades de Língua Portuguesa do ano corrente, além de recompor as dos anos anteriores que não foram desenvolvidas a contento durante o ensino remoto.</p>
Cadernos Voando Mais Alto de matemática - Volumes 1 e 2	<p>Os cadernos estão organizados em três níveis, em ordem crescente de dificuldade. Tomando como referência as habilidades do Novo Material Estruturado, objetivamos minimizar as dificuldades que os estudantes apresentam em relação ao que foi ofertado em 2020 e 2021.</p> <p>O Caderno de Matemática volumes 1 e 2, são divididos em Nível I é formado por oito atividades. Cada atividade é organizada por quatro questões. Foram selecionadas habilidades que vão desde estratégias de contagem, conhecendo o calendário, sequências e padrões figurais, representações de números até 100, cálculo mental da adição e problemas de adição e subtração. O Nível II é formado por oito atividades. Cada atividade é organizada por quatro questões. Foram selecionadas habilidades que vão desde construir sequências de números naturais a esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares. Trazemos também as atividades voltadas a estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas e de polígonos, estimar capacidade e massa. O Caderno de Matemática - Nível III é formado por oito atividades. Cada atividade é organizada em quatro questões. Foram selecionadas habilidades que vão desde identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas por um mesmo número até construir e utilizar fatos básicos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão para o cálculo mental ou escrito.</p>

Paic Voando Mais Alto	
<p style="text-align: center;">Cadernos Voando Mais Alto de Língua Portuguesa - Volumes 3 e 4</p>	<p>Os níveis 3 e 4 são formados por oito atividades cada um, nessa nova organização, a partir do que está proposto no Plano Curricular Prioritário dos anos iniciais, teremos a seguinte distribuição das habilidades de Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível 1 - Habilidades de Alfabetização: apresenta as habilidades do DCRC referentes ao processo de alfabetização inicial, comumente desenvolvidas no 1º ano. • Nível 2 - Habilidades de Leitura: apresenta as habilidades do DCRC que são basilares para a apropriação dos procedimentos de leitura comuns às matrizes de referência do SPAECE Alfa e do 5º ano. • Nível 3 - Habilidades de Aprofundamento: apresenta as habilidades do DCRC que são basilares para a apropriação dos tópicos de leitura da matriz de referência do SPAECE do 5º ano. Este caderno tem como objetivo contribuir para o processo de ensino aprendizagem, na busca por desenvolver as habilidades do ano corrente, além de recompor as dos anos anteriores que não foram desenvolvidas a contento durante o ensino remoto.
<p style="text-align: center;">Cadernos Voando Mais Alto de matemática - Volumes 3 e 4</p>	<p>A partir do que está proposto no Plano Curricular Prioritário dos anos iniciais, teremos a seguinte distribuição das habilidades de Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nível 1 - Apresenta as habilidades do DCRC referentes aos conceitos matemáticos introdutórios dos anos iniciais estudados no 1º ano, como os que envolvem operações básicas de adição de subtração e identificação de figuras. • Nível 2 - Apresenta as habilidades do DCRC que são referentes aos procedimentos intermediários de letramento matemático nos anos iniciais estudados no 2º ano e 3º ano, como os que envolvem números naturais, classificação de figuras e tabelas e gráficos. • Nível 3 - Apresenta as habilidades do DCRC que são referentes aos procedimentos matemáticos mais complexos nos anos iniciais estudados no 3º ano, 4º ano e 5º ano, como os que envolvem números naturais, números racionais e cálculos de área. Portanto, este caderno tem como objetivo contribuir para o processo de ensino aprendizagem, na busca por desenvolver as habilidades do ano corrente, além de recompor as dos anos anteriores que não foram desenvolvidas a contento durante o ensino remoto.
<p>Rotinas pedagógicas - Volume 1 à 4 - 1º ao 3º ano</p>	<p>As rotinas pedagógicas com indicação de atividades diárias, como Acolhida Diária, Agenda do Dia, Avaliação do Dia e Organização da Sala, sugestão de literatura, com o Aconchego literário e o alforje de histórias.</p>
<p>Rotinas pedagógicas - Volume 1 à 4 - 4º e 5º ano</p>	<p>As rotinas pedagógicas com indicação de atividades diárias, como Acolhida Diária, Agenda do Dia, Avaliação do Dia e Organização da Sala, sugestão de literatura, com o Aconchego literário e o alforje de histórias. Dividido em 4 volumes, por bimestre. Caderno de Atividades Fortalecendo Aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática.</p>
<p>Documento Formativo - Recomposição das Aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p>	<p>No primeiro volume, intitulado Recomposição das Aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, define a compreensão de recomposição das aprendizagens, apresentando seus desafios e a importância da rotina pedagógica e da avaliação diagnóstica no início do ano letivo, no contexto do retorno às atividades presenciais.</p>

Paic Voando Mais Alto	
Documento formativo - Metodologias para Desenvolver Habilidades do DCRC nos Anos Iniciais	No segundo volume, no primeiro capítulo, é contemplado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apresentando sua estrutura e a organização das suas habilidades. No segundo capítulo, discute-se sobre como o DCRC pode colaborar com o planejamento pedagógico e disserta sobre metodologias para desenvolver habilidades.
Documento formativo - Priorização Curricular e Acompanhamento Pedagógico para Resultados de Aprendizagem	No terceiro capítulo, apresentam as metodologias específicas voltadas para cada eixo dos anos iniciais, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.
Jogos e dinâmicas educacionais - Língua portuguesa e matemática	Os jogos e dinâmicas foram enviados por professores(as) e formadores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, seu objetivo é dar suporte pedagógico para que os professores possam trabalhar as habilidades do DCRC e descritores do Spaece, a partir de uma metodologia mais lúdica e atrativa para os alunos. Composto por 32 jogos de língua portuguesa, 62 de matemática e 12 cartelas didáticas para a alfabetização.

Fonte: [Elaboração Damasceno e tal, 2023.](#)

Para o ano letivo de 2023, a presente proposta passou por uma releitura, acompanhando a primeira proposta do voo, na metáfora de que independente em que nível se encontra, todo aluno possui o direito de voar mais alto, na versão de 2023 direciona a perspectiva de uma viagem espacial, como detalha o documento “Voando Mais Alto 2023”:

O Projeto Voando Mais Alto, desde a sua criação, tem uma atenção especial às competências socioemocionais, mas, neste ano, isso ficará mais evidente nos nossos momentos formativos e nos materiais pedagógicos, que contemplarão os TEMAS INTEGRADORES propostos no DCRC. Na primeira estação, decidimos iniciar com a EDUCAÇÃO PARA A PAZ (DCRC, 2019, p. 76-78), abordando a COMPETÊNCIA GERAL 9 (DCRC, 2019, p. 60) e a macrocompetência socioemocional ENGAJAMENTO COM OS OUTROS (DCRC, 2019, p. 50-51). (CEARÁ, 2023, p.7)

A intensificação da preocupação do Paic com a formação integral dos estudantes, é percebida por todo o processo de recomposição, visto que este não trata apenas da dimensão cognitiva do sujeito, mas perpassa por todas as dimensões humanas.

No contexto de recomposição, o contexto de recomposição traz ainda o foco na continuação do processo de implementação do DCRC (Documento Curricular

Referencial do Ceará) e duas avaliações externas: o SPAECE, que é anual, e o SAEB, realizado de dois em dois anos em escala nacional. Propondo dois movimentos de recomposição conforme os quadros 3 e 4:

Quadro 3 - Recomposição por níveis

Heterogeneidade muito acentuada	Quebra da barreira da seriação	Ponto de partida: habilidades basilares
As avaliações diagnósticas aplicadas no início de 2022 revelaram turmas com muitos alunos ainda não alfabetizados, mas também alunos adequados.	Nessa perspectiva, foram elaborados materiais, por níveis, que foram utilizados de acordo com as necessidades dos alunos, independente da seriação.	O movimento é crescente: das habilidades basilares para as mais complexas, sem garantia de que todos os alunos percorreram todo o processo.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Ceará, 2023.

Quadro 4 - Recomposição por seriação

Heterogeneidade menos acentuada	Volta da seriação, mas não como barreira	Ponto de partida: habilidades do ano corrente
Os Protocolos do 2º sem. de 2022 revelaram diminuição da heterogeneidade das turmas, com redução significativa dos não alfabetizados.	Elaboramos materiais para o 4º ano e materiais para o 5º, mas, caso o professor precise, ele ainda pode utilizar individualmente os cadernos do nível 1 de 2022.	O movimento é decrescente: das habilidades mais complexas para as basilares que a compõem, garantindo que todos os alunos percorrerão todo o processo.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Ceará, 2023.

A avaliação diagnóstica continua como ponto de partida para ambas abordagens, com a função de orientar o ensino, servindo como bússola do processo, redimensionando o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.

O Plano Curricular Prioritário de Língua Portuguesa e de Matemática - Anos Iniciais, que norteou a elaboração dos Cadernos, visando desta forma a priorização curricular para garantir o processo de ensino-aprendizagem das habilidades essenciais do ano corrente. O Currículo é priorizado durante todo o ensino fundamental anos iniciais, sua importância desde a alfabetização pode ser explicado com o intuito de rever o currículo, priorizando habilidades basilares, fundamentais para a construção progressiva de conhecimentos.

Na língua portuguesa, conforme ressalta o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC/2019), assume um status diferenciado dentre os demais componentes da área de Linguagem. Considerando, que a língua portuguesa é um componente curricular e também o idioma falado pelos brasileiros, “a ela é feita cobrança ou atribuída responsabilidade, pois é utilizando a língua portuguesa do Brasil que asseguramos a comunicação e que negociamos nas práticas sociais, inclusive nas práticas sociais escolares” (DCRC, p.181).

Mesmo priorizando o currículo de Língua portuguesa, cabe ressaltar que todas as práticas de linguagem devem ser contempladas, garantindo assim a apropriação da língua escrita, que é um direito de TODOS os estudantes brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar ações desenvolvidas no contexto educacional decorrentes do momento pandêmico e pós pandêmico, que apesar das dificuldades como a interação com os conteúdos escolares, as precárias redes de internet e escassez dos equipamentos tecnológicos utilizados por professores e estudantes, apesar das ações implementadas como o ensino remoto, as lacunas de aprendizagens ainda persistem.

A recomposição das aprendizagens teve impulso no contexto epidêmico, mas nota-se historicamente que o processo já era necessário dentro do contexto educacional que nosso país estava, no período pré pandemia. As desigualdades de aprendizagem ficaram mais evidentes nos últimos três anos, porém, há muito se discute e se constrói um currículo flexível, que atenda as necessidade de um mundo contemporâneo, mais que seja viável dentro do processo de ensino.

As ações de mobilização de recomposição e de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem são importantes, por representarem medidas de monitoramento e avaliação do progresso, mas sem esquecer as dificuldades. É preciso olhar para todos na construção de uma Educação de Qualidade, mas precisa-se olhar para cada um, se o que buscamos é uma Educação de Qualidade com Equidade.

Não se tem predeterminado um tempo específico de duração das ações de recomposição, ao se perceber os avanços as políticas públicas devem se reorganizar para os desafios educacionais, intervindo sempre a partir do contexto dos alunos, para que se possa construir com eles um caminho plausível e não apenas para eles, o que se percebe é o movimento de evolução nos próximos anos, com consciência de que a defasagem deixada pela pandemia não irá acabar em um

curto espaço de tempo, mas de forma gradativa, a partir da mudança evolutiva nas demais áreas também afetadas nos anos posteriores.

O Paic, enquanto programa concebido pelo governo do estado do Ceará e que, tem ampliado a equidade educacional nas escolas públicas cearenses, busca através de suas ações reduzir as desigualdades de acesso e garantir a qualidade do atendimento e a aprendizagem na idade certa a todas as crianças cearenses. A proposta aqui discutida consiste em uma estratégia emergencial para minimizar os danos, mas configura-se também como uma proposta para acelerar as aprendizagens para o ano em curso e mitigar as desigualdades educacionais nas etapas de ensino em que está diretamente atuando.

Espera-se que esta pesquisa possa revisitada como à luz da reflexão, outras pesquisas poderão contribuir para expandir a discussão dos programas estaduais que visam promover a equidade da educação pública, buscando articular materiais didáticos, formação continuada de professores, gestão escolar e do ensino, além de outros eixos estruturantes educacionais.

REFERÊNCIAS

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Programa Alfabetização na Idade Certa**. 2007. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/> acesso em: 03 dez. 2022.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará** / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Proposta Mais PAIC** / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2015.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Mais Paic. Eixos do Programa. Eixo de avaliação externa**. Portal Mais Paic, 2016. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará** (DCRC), 2019.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Projeto Paic Voando Mais Alto**. Fortaleza, 2022a. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/2-noticia-em-destaque/1086-cadernos/-voando-mais-alto-anos-iniciais>. Acesso em: 03 dez. 2022

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação. **Plano Curricular Prioritário**. Fortaleza, 2022b. Disponível em: <http://paicintegral.seduc.ce.gov.br/plano-curricular-prioritrio-vma-anos-iniciais/>. Acesso em: 04 jul. 2023

CEARÁ. **Coleção do Projeto Voando Mais Alto**. 2023. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: jul. 2023.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P. Regime de colaboração e educação no Ceará: o PAIC no fomento a uma nova cultura de gestão municipal. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 6, n. 16, 2020.

DAMASCENO, G. F. L.; DIAS, M. I. S. S. F.; RODRIGUES, E. C. RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHO E/OU POSSIBILIDADE ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS PAIC. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-17, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i3.3636. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: 16 maio. 2023.

FIGUEIREDO, N.M.A. Método e metodologia na pesquisa científica. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNDIME/CONSED (Org). **Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: Perspectivas em Diálogo**. 2020.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.034

REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS BNCC, PCNS E DCNS

IZABEL CRISTINA SANTOS

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Atlântico-FA, Pós-graduada em Libras pela Faculdade São Luiz de França-FSLF e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL. hiohann2@gmail.com

RESUMO

O artigo versa sobre os documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no contexto brasileiro, desempenham um papel fundamental na definição e orientação dos currículos escolares. Eles fornecem diretrizes e referências para a elaboração, implementação e avaliação dos currículos nas escolas a partir de sua compreensão e reflexão. O presente estudo propõe uma análise do currículo nos documentos oficiais da educação brasileira, com foco no objetivo que é compreender a concepção curricular presente nessas diretrizes e examinar suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento dos estudantes. A pesquisa abordará a estrutura, os princípios e os objetivos descritos nos documentos, averiguando como o currículo é organizado. Bem como, os aspectos referentes à contextualização, à interdisciplinaridade e às metodologias propostas. Além disso, o estudo buscará compreender como os documentos oficiais abordam a formação integral dos estudantes. Será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental, onde serão exploradas as perspectivas teóricas relacionadas ao currículo nos documentos oficiais da educação brasileira. Serão levantadas reflexões sobre as lacunas, os limites e as possibilidades dessas diretrizes curriculares, bem como suas implicações para a prática pedagógica e o desenvolvimento dos estudantes. Espera-se que esta pesquisa contribua para uma compreensão mais aprofundada do currículo nos documentos oficiais, proporcionando subsídios para reflexões e discussões acerca das políticas educacionais, da prática pedagógica e da formação dos professores.

Palavras-chaves. Currículo, Documentos oficiais, Prática pedagógica, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental e tem por objetivo central compreender o Currículo dentro dos documentos oficiais que o sustenta. Tais documentos regulamentam e regularizam o nosso sistema de ensino numa perspectiva de igualar as diferenças das aprendizagens nas instituições escolares, tendo em vista a singularidade destas. O campo educacional brasileiro é sustentado por documentos normativos fundamentais, delineando diretrizes e metas para a formação dos estudantes. Entre esses documentos, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Cada um desses documentos desempenha um papel crucial na definição do panorama educacional, influenciando desde a estruturação dos currículos até as práticas pedagógicas nas salas de aula. Este contexto normativo não estabelece apenas padrões para o aprendizado, mas também orienta os educadores na promoção de práticas inclusivas e relevantes. Nesta análise, exploramos a interseção desses documentos oficiais, examinando como eles moldam o currículo educacional, impactam as estratégias pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Sobre isso, vale salientar a concepção de currículo no decorrer do tempo e como este se encaixa nos documentos que regem e amparam a legislação educacional numa perspectiva de qualidade e equidade diante das particularidades discentes dentro das instituições de ensino do nosso país. Apresentado no ano de 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizava como um documento que oferecia, para aquele momento, propostas para que se instaurassem por meio de práticas pedagógicas e através delas a qualidade do ensino nas instituições escolares.

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (PCNs 1997, p. 28)

No entanto, vale lembrar que isto não significa dizer que este é um documento fechado e inflexível, são propostas de organização curricular que ajudam e

ampliam de maneira que não interfiram na diversidade de saberes socioculturais, econômicos, políticos, religiosos etc. Antes da atual LDB 9394/96 a Lei nº 5692 de 11/08/1971 já estabelecia em seu Art. 4º

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Para os moldes daquela época, este era um currículo comum a todos, estudantes do 1º e 2º graus. Eles tinham como garantia a observação das definições prescritas pelo Conselho Federal de Educação e, uma dessas prescrições era a formação para o trabalho bem como, a habilitação profissional. Ao comparar esta lei com a atual LDB em seu art. 26 podemos verificar o também currículo comum, ou seja, de base nacional comum para os Ensinos Fundamental e Médio inclusive no que se refere a manter a parte diversificada, as peculiaridades locais. No entanto, isso passa a ser uma exigência para o cumprimento de tal lei. Elas tem em comum algumas características, porém, com algumas modificações como por exemplo um currículo específico para cada modalidade de ensino e, não mais um currículo comum para o ensino de 1º grau, hoje fundamental I e II e o 2º grau, hoje ensino médio. Para esse último retoma-se a questão da formação para o trabalho.

A ideia de currículo educacional surgiu no final do século XIX, com a expansão da escolarização em massa e a necessidade de estabelecer um conjunto de objetivos e conteúdo para o ensino formal. O termo “currículo” vem do latim “curriculum”, que significa “carreira”, “percurso” ou “trajetória”, e inicialmente era usado para descrever uma lista de disciplinas e atividades de um curso universitário. No entanto, foi apenas no século XX que o currículo se tornou uma questão central na educação, com uma preocupação crescente com a eficiência e eficácia do sistema escolar. A partir da década de 1920, sentiram movimentos pedagógicos que propunham uma reforma curricular, com o objetivo de tornar a educação mais relevante para as necessidades da sociedade e dos alunos. Para Silva (1990, p.11) “um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais[...]”.

Com o tempo, o currículo se tornou uma ferramenta essencial para orientar o trabalho dos professores e garantir a continuidade do ensino em diferentes níveis e

disciplinas. Hoje em dia, o currículo é considerado um documento vivo e dinâmico, que deve ser constantemente atualizado e adaptado às mudanças do mundo contemporâneo. Como aponta Silva (1990, p. 36)

O currículo manifesto na perspectiva crítica não trabalha com propostas abstratas de currículo, nem com programas padronizados que cumprem uma função reprodutiva. Admite-se a complexidade da sala de aula, que o ensino e o currículo não comportam fórmulas prontas e acabadas: dessa forma trabalha-se diretamente com a situação de realidade para se atingir um trabalho integrado.

Destarte, o currículo educacional é um conjunto organizado de experiências de aprendizagem planejadas e inovadoras em instituições de ensino. Ele não se limita apenas aos conteúdos acadêmicos, mas engloba todas as atividades, interações e recursos utilizados para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Um currículo bem projetado busca atender aos objetivos educacionais, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e éticos. O currículo educacional é uma ferramenta dinâmica que evolui para refletir mudanças sociais, avanços tecnológicos e descobertas educacionais.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas. (Currículo, 2007, p. 09)

Desse modo, ele desempenha um papel crucial na preparação dos estudantes para os desafios do mundo moderno, buscando desenvolver habilidades acadêmicas, sociais, críticas e criativas. A busca pela equidade, diversidade e inclusão também se tornou uma preocupação central na elaboração de currículos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação significativa e igualitária.

Os principais componentes de um currículo incluem os objetivos de aprendizagem com declarações claras sobre o que os alunos devem saber, entender e

ser capazes de fazer ao completar um determinado período educacional, os conteúdos curriculares a partir de disciplinas e temas que compõem o conhecimento a ser transmitido, adaptados às características e necessidades dos estudantes, as metodologias de ensino, estratégias e abordagens utilizadas para facilitar a aprendizagem, podendo incluir métodos tradicionais, inovações tecnológicas, aprendizado prático, entre outros.

No campo da avaliação utiliza-se de processos para medir o progresso dos estudantes em relação aos objetivos, envolvendo diferentes formas de avaliação, como provas, trabalhos práticos e avaliação contínua, os recursos educacionais com materiais, tecnologias e ambientes de aprendizagem que apoiam a entrega do currículo, incluindo livros didáticos, laboratórios, recursos online etc. e não menos importante o clima e cultura escolar em um ambiente geral de aprendizagem, incluindo interações sociais, valores, normas e práticas que moldam a experiência educacional.

A relação entre o currículo educacional e os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto brasileiro, é essencial para a construção e implementação de práticas pedagógicas eficazes. Esses documentos fornecem diretrizes, normas e referências para a estruturação dos currículos em instituições de ensino. Os PCNs detalham objetivos de aprendizagem, conteúdos essenciais, metodologias de ensino e avaliação em diversas disciplinas. Eles fornecem uma estrutura específica para a elaboração dos currículos escolares, alinhando-se às diretrizes mais amplas das DCNs. As DCNs oferecem orientações gerais para a organização curricular em diferentes níveis de ensino, estabelecendo padrões para carga horária, orientações e práticas profissionais. Elas influenciam a formação educacional, garantindo qualidade e coerência nos currículos. A BNCC estabelece uma base comum de conhecimentos e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver. Ela serve como referência central para a elaboração de currículos em todo o país, proporcionando uma visão unificada do que é essencial na Educação Básica. Todos esses documentos conjuntos têm como meta de promover uma educação de qualidade e equitativa, garantindo uma formação integral dos estudantes. A relação prática entre o currículo educacional e esses documentos é evidenciada quando as instituições de ensino adaptam seus currículos locais para refletir as diretrizes e princípios estabelecidos pelas DCNs, PCNs e BNCC. A relação dinâmica entre o currículo e esses documentos reflete

uma evolução constante, com revisões periódicas para manter a relevância frente às mudanças na sociedade, aos avanços educacionais e às novas demandas do século XXI.

A relação entre o currículo escolar e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenha um papel crucial na configuração do panorama educacional brasileiro. Essa interligação não é apenas uma formalidade, mas uma estratégia essencial para assegurar uma educação nacional consistente e de qualidade.

Em primeiro lugar, a aliança entre o currículo e esses documentos estabelece um alinhamento com padrões nacionais, fornecendo uma base uniforme de conhecimento e habilidades para todos os estudantes do país. Isso não apenas promove a equidade, mas também cria uma estrutura que permite a mobilidade dos alunos entre diferentes regiões, sem perda substancial no processo de aprendizado. A ênfase na diversidade e inclusão é outra dimensão crucial dessa relação. Os documentos oficiais, ao abordarem a pluralidade de realidades presentes no Brasil, orientam a criação de currículos que consideram as particularidades de cada aluno. Dessa forma, promove-se uma educação que respeita as diferenças culturais, sociais e individuais, preparando os estudantes para viverem em uma sociedade diversificada.

Esses documentos também oferecem orientações claras para práticas pedagógicas. Ao delinear metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e critérios de avaliação, eles fornecem um guia valioso para os educadores, contribuindo para a eficácia do processo educacional. Além disso, a adaptação contínua do currículo às mudanças sociais, culturais e tecnológicas é fundamental para manter a relevância do ensino. Os documentos oficiais, ao refletirem sobre as necessidades atuais, garantem que o currículo não seja estático, mas dinâmico e alinhado com os desafios e avanços contemporâneos.

Em síntese, a interação entre o currículo educacional e esses documentos oficiais é fundamental para garantir uma educação consistente, alinhada aos objetivos nacionais e capaz de atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

Atualmente, há uma ênfase crescente na análise contínua do currículo educacional à luz desses documentos. Isso inclui reflexões sobre como as diretrizes oficiais são interpretadas e inovadoras nas escolas, além de ajustes para

garantir uma educação de qualidade, inclusiva e relevante para as necessidades dos estudantes.

A relação entre o currículo escolar e documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenha um papel crucial na configuração do panorama educacional brasileiro. Essa interligação não é apenas uma formalidade, mas uma estratégia essencial para assegurar uma educação nacional consistente e de qualidade.

Em resumo, a importância da relação entre o currículo e documentos oficiais vai além da conformidade; ela é a essência de um sistema educacional coeso e eficaz. Essa conexão estratégica não apenas molda a experiência de aprendizado dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos conscientes em um Brasil diversificado e em constante transformação.

METODOLOGIA

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental explorando os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para entender de que maneira as escolas podem incorporar os princípios destes documentos no campo educacional, é que valemo-nos também de estudos e trabalhos recentes que contribuíram e contribuem para uma avaliação congruente entre estes documentos oficiais e os materiais utilizados nas escolas. A questão da metodologia que aqui se coloca nos permite verificar e analisar de maneira mais profunda os textos que contribuíram com as reflexões acerca do tema. A importância segue uma sequência da evolução desses documentos no contexto educacional brasileiro. Nos anos 90, o Brasil buscava diretrizes claras para orientar os currículos escolares e promover uma educação de qualidade. A introdução dos PCNs em 1996 representou um esforço para padronizar e elevar o nível da educação, fornecendo orientações específicas sobre o que deveria ser ensinado nas escolas de todo o país, um conjunto de diretrizes nacionais para orientar os currículos do ensino fundamental e médio no Brasil. Eles abordaram diversas disciplinas e estabeleceram padrões para o desenvolvimento curricular em todo o país ao longo dos anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua

função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 2001a, p.13).

Os PCNs influenciaram diretamente a elaboração de currículos escolares, oferecendo um conjunto de referências para educadores e gestores. Sua implementação ajudou a alinhar práticas educacionais no âmbito nacional. Eles abordaram diversas disciplinas e estabeleceram padrões para o desenvolvimento curricular em todo o país.

No final da década de 90, houve uma expansão nas discussões sobre a educação além do ensino fundamental e médio, exigindo orientações específicas para diferentes níveis e modalidades. As DCNs, previstas em 1999, preencheram essa lacuna, proporcionando diretrizes mais amplas para a organização curricular em todos os níveis da Educação Básica e Superior. Ao longo dos anos as DCNs orientam a formação educacional e profissional em diversas áreas, promovendo uma visão abrangente da educação brasileira. As DCNs, forneceram normas e princípios para a organização curricular em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e Superior. Elas ampliaram o escopo das orientações educacionais para além do ensino fundamental e médio, estabelece padrões para carga horária, estágios e práticas profissionais, garantindo qualidade e coerência nos currículos. As DCNs fornecem restrições para a formulação dos currículos em diferentes níveis de ensino. Elas visam garantir a qualidade e a coerência na formação dos estudantes, assim como na formação de profissionais da educação. A implementação bem-sucedida requer uma formação contínua de professores para compreender e aplicar efetivamente as orientações dos documentos oficiais. Os professores precisam entender completamente os objetivos e as competências delineados na BNCC para alinhar suas práticas pedagógicas aos padrões nacionais, a compreensão das DCNs é essencial para garantir que os professores estejam cientes das diretrizes gerais que permeiam todos os níveis de ensino e modalidades educacionais e os PCNs trazem uma compreensão detalhada e necessária para orientar a seleção de conteúdos específicos e o planejamento de aulas. Essa formação deve capacitar os professores para desenvolverem metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento das competências previstas nestes documentos. Capacitar os professores para desenvolverem metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento das

competências, a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas considerando a diversidade em sala de aula, adaptando esses documentos ao contexto local, entender como incorporar as diretrizes gerais em currículos locais são competências importantes que os professores precisam e devem desenvolver, considerando a pluralidade das formas de aprendizagem e por fim, essa formação deve capacitar os professores no uso efetivo de tecnologias educacionais e na integração de recursos diversos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Em todos os documentos professores precisam desenvolver uma cultura de reflexão contínua sobre sua prática, buscando atualizações e aprimoramentos constantes em relação aos documentos oficiais. A formação do professor, portanto, deve ser abrangente e contínua, integrando as orientações desses documentos à prática diária. Isso não só garante a conformidade com as diretrizes nacionais, mas também promove uma educação de qualidade e relevante para os estudantes. A formação de professores, guiada por essas diretrizes, transcende a transmissão de conhecimentos; torna-se uma jornada reflexiva e dinâmica. Os desafios contemporâneos exigem que os educadores estejam imersos nas nuances desses documentos, traduzindo teoria em prática de maneira relevante e significativa. Isso implica uma atualização constante, uma busca incessante por métodos inovadores, e uma atenção dedicada à diversidade e inclusão. Dessa forma, a formação de professores, inspirada por esses documentos, não é apenas uma resposta às demandas educacionais atuais, mas uma antecipação visionária das necessidades em evolução de nossos alunos. Neste compromisso renovado com a formação docente, vislumbramos não apenas educadores capacitados, mas agentes de transformação, preparados para enfrentar os desafios educacionais do século XXI com sabedoria, sensibilidade e um compromisso inabalável com o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

A presença de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem várias implicações significativas na prática pedagógica. Dentre estas implicações significativas estão as definições de objetivos e competências, a seleção de conteúdos e metodologias, avaliação da aprendizagem, prática pedagógica inclusiva e diversificada, alinhamento curricular, flexibilidade e contextualização, avaliação formativa e continuada, formação de professores.

Em resumo, os documentos oficiais fornecem um guia normativo que influencia diretamente as escolhas e estratégias nas práticas pedagógicas. A aplicação efetiva desses documentos na sala de aula requer uma compreensão profunda

de seus princípios, uma abordagem flexível e a capacidade contínua de reflexão e adaptação por parte dos educadores, percebemos que a capacitação docente não é apenas um processo, mas um compromisso contínuo com a excelência educacional. Esses documentos delineiam não apenas o que os alunos devem aprender, mas também delineiam os contornos da preparação do educador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estes documentos, fundamentais para a estruturação do currículo e orientação das práticas pedagógicas, desempenham um papel vital na formação dos estudantes. Neste segmento, exploraremos os resultados dessa interação, examinando como esses documentos moldam a experiência educacional desde a elaboração do currículo até as estratégias pedagógicas inovadoras nas salas de aula. Ao aprofundar nossos desdobramentos práticos dessas diretrizes normativas, buscamos compreender como detalhados para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo uma educação alinhada aos padrões nacionais e enraizada na diversidade e inclusão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam uma referência fundamental para a educação no Brasil. Elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os PCNs estabelecem diretrizes para o ensino nas escolas de ensino fundamental e médio. Esses documentos detalham os objetivos de aprendizagem, os conteúdos essenciais, as metodologias de ensino e as estratégias de avaliação em diversas disciplinas.

Os PCNs têm como objetivo proporcionar uma educação de qualidade e equitativa, orientando a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Ao oferecer diretrizes claras, os PCNs buscam promover a uniformidade e a consistência nos processos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferecem espaço para adaptações que consideram como realidades locais e regionais. Ao longo dos anos, os PCNs têm passado por revisões para se adequarem às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. Essa capacidade de evolução reflete o compromisso em manter a relevância desses parâmetros, garantindo que estejam alinhadas com as necessidades emergentes da educação brasileira. Assim, os PCNs continuam a ser um pilar significativo para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desempenham um papel central na orientação e regulamentação da educação no Brasil. Elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas diretrizes estabelecem normas para a organização dos currículos em diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e Superior. As DCNs fornecem um conjunto de princípios e critérios que norteiam a formação educacional, abordando questões como carga horária, estrutura curricular, melhorias e práticas profissionais. Seu propósito é garantir a qualidade e a coerência nos processos de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação integral dos estudantes.

Essas diretrizes são um instrumento importante para a construção de uma educação compatível com as demandas da sociedade contemporânea. Ao fornecer uma base normativa, as DCNs visam garantir a diversidade e a relevância dos currículos, além de orientar as instituições de ensino na busca pela excelência educacional. Revisadas periodicamente, as DCNs refletem os avanços na compreensão pedagógica, as mudanças na sociedade e as inovações tecnológicas. Assim, garantir a adaptação constante da educação brasileira para atender às necessidades dos estudantes e aos desafios do cenário educacional em evolução.

Na década de 2010, houve uma necessidade percebida de uma base comum mais específica e alinhada às demandas do século XXI. A BNCC, oficializada em 2017, representa um marco ao definir os conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver. A BNCC busca ao longo dos anos fornecer consistência e qualidade, inclusive como referência central para a elaboração de currículos em todas as regiões do país.

Tendo sido oficializada no ano de 2017 como um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, vale salientar que a BNCC enquanto documento, fornece uma base comum e consistente para os currículos em todo o país. Desde sua introdução, os documentos anteriores, como PCNs e DCNs, foram revisados para garantir a coesão e a eficácia do sistema educacional. A implementação prática da BNCC está em andamento, com adaptações e ajustes sendo realizados nos currículos escolares para alinhar-se a essa base comum.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento fundamental no contexto educacional brasileiro, estabelecendo as diretrizes para a construção dos currículos da Educação Básica no país. Desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os

estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Organizada por etapas da educação, a BNCC enfatiza a importância de competências gerais que vão além do domínio de conteúdos específicos, formando cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis. Além disso, busca proporcionar uma base comum de aprendizado, promovendo a equidade no acesso à educação.

A BNCC não apenas estabelece padrões para disciplinas tradicionais, mas também destaca a importância de temas transversais e habilidades socioemocionais. A sua implementação implica a revisão e adaptação dos currículos pelos sistemas de ensino. A revisão contínua dos documentos anteriores, como PCNs e DCNs, destaca a adaptabilidade do sistema educacional brasileiro. A análise atual do currículo em relação à BNCC reflete o compromisso em ajustar práticas educacionais para atender às necessidades emergentes.

Esses documentos, em conjunto, têm o propósito de criar uma base comum de conhecimento e competências, garantindo padrões mínimos e conforto para a adequação às realidades locais. Eles são ferramentas cruciais para a promoção da qualidade na educação, a equidade no acesso ao conhecimento e a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI.

Apesar de terem propósitos diferentes, os PCNs, DCNs e BNCC apresentam algumas características comuns, principalmente no que diz respeito à sua natureza normativa e ao seu impacto no sistema educacional. Aqui citamos algumas características que eles têm em comum. Em relação a normatividade os PCNs estabelecem diretrizes para o ensino fundamental e médio, as DCNs determinam normas para a organização dos currículos na educação básica e superior e a BNCC definiu uma base comum e habilidades para a educação básica. Em relação a orientação Nacional os PCNs são aplicados em todo território nacional, já as DCNs têm abrangência nacional nos diferentes níveis de ensino e a BNCC estabelece uma base comum para todo Brasil. Em relação aos objetivos pedagógicos os PCNs definem objetivos específicos de aprendizagem para disciplinas e áreas do conhecimento, conteúdos essenciais, metodologias de ensino e avaliação em diversas disciplinas. Oferece uma estrutura específica para a elaboração dos currículos escolares, alinhando-se às diretrizes mais amplas das DCNs, enquanto as DCNs estabelecem objetivos mais amplos relacionados à formação educacional e a BNCC tem seu foco nas competências gerais que os estudantes devem desenvolver estabelecendo uma base comum de conhecimentos e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros. No que diz respeito ao impacto no currículo escolar os

PCNs influenciaram diretamente a elaboração dos currículos escolares no ensino fundamental e médio, na questão da orientação e organização dos currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino se destaca as DCNs e a BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos em todos os sistemas de ensino promovendo uma visão unificada da Educação Básica.

Por fim, em relação a busca por qualidade e equidade esses três documentos são carregados de intencionalidades a fim de sanar as desigualdades no âmbito educacional. Os PCNs buscam a garantia da qualidade do ensino e a equidade na aprendizagem enquanto as DCNs visam garantir a qualidade na formação educacional e profissional, já a BNCC tem como objetivo promover uma educação de qualidade para todos com desigualdades educacionais. Embora, cada um desses documentos tenha sua função específica, todos eles tem a intenção de orientar e padronizar aspectos importantes do sistema educacional brasileiro, buscando a melhoria da qualidade da educação e a promoção da equidade. O uso diligente e reflexivo dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é a bússola que orienta a navegação pedagógica, assegurando que cada sala de aula seja um espaço onde os alicerces da educação nacional são transformados em oportunidades tangíveis para o florescimento do conhecimento e desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar as esferas entrelaçadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) emerge uma série de reflexões, iluminando tanto os avanços quanto os desafios no cenário educacional brasileiro. Avanços por exemplo, na padronização e qualidade. A BNCC é considerada como a espinha dorsal do currículo, proporcionou uma padronização essencial, delineando os conhecimentos e habilidades cruciais para todos os estudantes. Já os PCNs complementam essa estrutura, fornecendo orientações específicas, enquanto as DCNs garantem a qualidade e coerência em todos os níveis e modalidades educacionais. Esses documentos coletivos promovem uma visão unificada de educação, de qualidade.

Contudo, a transição dessas diretrizes para a prática muitas vezes se depara com desafios. A tradução efetiva das diretrizes oficiais para os currículos escolares

enfrenta obstáculos relacionados à adaptação local, recursos disponíveis e necessidades específicas dos alunos. A implementação prática destaca a importância contínua de capacitação dos professores e flexibilidade nas abordagens curriculares. A análise dos documentos oficiais também destaca a necessidade de uma abordagem sensível à diversidade cultural e inclusiva. Embora os documentos ofereçam uma estrutura, é essencial adaptá-los para acomodar a riqueza da diversidade cultural e as necessidades variadas dos alunos, garantindo que nenhum estudante seja abandonado. Este estudo destaca ainda a dinâmica complexa entre documentos oficiais e a realidade curricular nas escolas. À medida que consideramos o futuro, surge a necessidade de um diálogo contínuo entre formuladores de políticas, educadores e comunidades para aprimorar a eficácia desses documentos, garantindo que eles evoluam em resposta às mudanças sociais e educacionais.

Nesse sentido, a análise dos documentos oficiais BNCC, PCNs e DCNs serve não apenas como uma reflexão sobre o presente, mas como uma bússola orientada para um futuro educacional mais inclusivo, flexível e adaptado às necessidades específicas de nossos estudantes.

Ao concluir esta reflexão sobre o currículo à luz dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto educacional, torna-se evidente que esses documentos são mais do que simples orientações; são alicerces que moldam o panorama educacional do país. A busca contínua pela harmonia entre teoria e prática, entre as normativas e a realidade da sala de aula, é o cerne desta empreitada. A compreensão profunda e a aplicação diligente desses documentos não apenas respondem aos desafios presentes, mas também apontam para um futuro educacional que prioriza a equidade, a inclusão e a excelência. Em um diálogo constante entre teoria e prática, entre as expectativas normativas e a vivência diária, encontra-se o potencial transformador capaz de criar uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades dos alunos, inspirando-os a alcançar seus mais altos voos no ambiente educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

_____. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: Indagações sobre o currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p 1 a 48.

SILVA, T. M. N. 1990. A Construção do Currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo. EPU.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.035

SAIGEO: SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

MARIA DAS LÁGRIMAS LEITE MINERVINO

Graduada em Geografia pela Faculdades Integradas de Patos-PB; Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – profmariamminervino@gmail.com;

DIEGO SALOMÃO CÂNDIDO DE OLIVEIRA SALVADOR

Graduado em Geografia pelo CEFET – Rio Grande do Norte; Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutor em Geografia, UNICAMP – São Paulo, diegosalomao84@hotmail.com;

RESUMO

O trabalho discute sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem em Geografia, com a proposição de uma cartilha didática acerca da Sala de Aula Invertida (SAI) no ensino dessa disciplina escolar (SAIGEO). Escolhemos a proposição de uma cartilha didática devido ao fato dessa se apresentar como recurso didático que pode ser disponibilizado facilmente para o professor, além de ser destacada por colegas de profissão como um recurso didático que pode ser utilizado no ensino de Geografia em diferentes realidades escolares. Nosso intuito é que a cartilha sobre a SAIGEO subsidie o trabalho docente na perspectiva do ensino de Geografia dinâmico, interativo, crítico e contextualizado, no sentido da cidadania. Assim, um ensino-aprendizado alicerçado em competências e habilidades suficientes para a compreensão do espaço geográfico, nas diversas escalas e conexões geográficas. O objetivo geral do trabalho foi produzir cartilha didática sobre a SAIGEO. Especificamente, objetivamos refletir sobre o ensino de Geografia na perspectiva das metodologias ativas de ensino-aprendizagem; planejar a elaboração de cartilha didática sobre a SAIGEO; e disponibilizar virtualmente a cartilha sobre a SAIGEO, para ser utilizada no ensino-aprendizagem de Geografia em diversas realidades escolares. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, lançamos mão de reflexões teóricas - em decorrência da pesquisa bibliográfica realizada - e de análises do ensino de Geografia conforme a nossa experiência e práxis profissional na docência dessa disciplina escolar em escola pública de Patos, na Paraíba. A linguagem da cartilha sobre a SAIGEO foi produzida de modo acessível ao docente e ao discente

- particularmente, a partir dos Anos Finais do Fundamental. Esperamos que a cartilha proposta sirva como subsídio didático para o docente mediar o processo educacional em Geografia por meio da inversão da sala de aula, possibilitando ao estudante compreender tal processo, sobretudo, no que tange ao seu protagonismo no alcance da aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Sala de Aula Invertida, Ensino De Geografia, Saigeo

INTRODUÇÃO

A escola desempenha papel fundamental para o ensino-aprendizagem, devido ao fato de possibilitar a produção de conhecimentos e a definição de conceitos por meio de aprendizagens ativas, destacando-se, assim, o estudante enquanto protagonista do processo educacional e objetivando a formação cidadã. Por isso, a escola é instituição mediadora no processo de produção de conhecimentos, um espaço importante no que se refere ao ensino-aprendizagem de conteúdos programáticos de maneira contextualizada e ativa.

No contexto escolar, todas as disciplinas podem ser importantes para a aprendizagem de conteúdos na perspectiva da formação cidadã. Nesse sentido, asseveramos as ciências humanas, cujos conteúdos focam na formação crítica e autônoma do estudante enquanto agente da produção e da transformação da realidade vivida. Para a efetivação dessa formação, têm-se as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que favorecem o desenvolvimento do processo educacional tendo como fundamento a aprendizagem por parte de todos e todas estudantes, sem exceção.

Desse modo, a Geografia se apresenta como disciplina escolar de fundamental importância, pois, objetiva analisar a dinâmica do espaço geográfico levando-se em consideração as diferentes instâncias sociais e os acontecimentos desencadeados em diversas e conectadas escalas geográficas. Assim, por intermédio do ensino de Geografia podemos compreender a produção do espaço do mundo ao lugar, realçando-se a realização daquele neste, assim como as coexistências e resistências do cotidiano. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 38) sublinham que a Geografia escolar “oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação”.

O ensino-aprendizagem de Geografia deve ser desenvolvido na esteira do multiescalar, isto é, compreendendo-se a escala do global pela sua realização na escala do lugar. Assim sendo, segundo Callai (2009), por meio do ensino de Geografia, pode-se analisar uma determinada escala - como a do lugar - tendo-se em vista a compreensão dos fatos ocorridos no mundo.

A perspectiva multiescalar proporciona que o estudante desenvolva o raciocínio geográfico. Este termo, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC,

2017), destaca a pertinência de o estudante desenvolver habilidades visando o pensamento espacial, isto é, apreendendo os princípios de extensão, analogia, conexão, causalidade e atividade, para o entendimento do espaço vivido e das relações deste com outros espaços de diferentes escalas geográficas. De acordo com orientação presente na BNCC (2017), o desenvolvimento de tal raciocínio deve caracterizar o ensino-aprendizagem desde o Ensino Fundamental.

No atual estágio da Globalização, colocado em baila de maneira geral no mundo desde a década de 1970, a produção do espaço vem sendo determinada pela crescente utilização de técnicas da informação e da comunicação, causando-se a alteração da relação espaço-tempo - na perspectiva da aceleração e da amplificação dos intercâmbios de informações nos diversos meios de comunicação, como também da simultaneidade de contatos entre pessoas localizadas em diferentes escalas geográficas. Essa dinâmica do espaço caracteriza a totalidade das coexistências sócio-espaciais, como a da escola, onde, de acordo com Prensky (2001, p. 05), “[...] os nossos alunos são os nativos digitais”.

Na sociedade da informação e da comunicação, a escola é desafiada a relacionar mais e mais o ensino-aprendizagem de conteúdos com as possibilidades ofertadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A utilização dessas tecnologias na sala de aula vem sendo considerada necessária, enquanto demanda discente e possibilidade metodológica para o ensino, tendo-se em vista a aprendizagem dinâmica e interativa, destacando-se a importância do estudante no processo educacional. Acerca do avanço das TIC na Educação, Sunaga e Carvalho (2015, p. 140) afirmam

que com o avanço das tecnologias digitais e a conseqüente facilidade de acesso à informação, a escola já não é a única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Contudo, o papel da escola não termina, mas se expande, e cabe a ela direcionar e capacitar os alunos a explorar responsavelmente esses novos caminhos.

O ensino tradicional não é pertinente no contexto de exacerbação da utilização das TIC. As novas possibilidades metodológicas de ensino-aprendizagem, decorrentes da utilização na Educação das TIC, devem ser consideradas e aplicadas no processo educacional, visando-se a compreensão de conteúdos e a formulação de conceitos pelo estudante, de maneira ativa e concatenada com a realidade vivenciada. No que se refere ao ensino de Geografia, não faz mais sentido o

ensino-aprendizagem fundamentado na descrição e na memorização, com o entendimento fragmentado do espaço geográfico. Desse modo, Rossasi e Polinarski (2011) sublinham que o agir tradicional torna a vivência da sala de aula pouco produtiva, com o estudante sendo mero ouvinte e a aprendizagem não acontecendo de modo interativo.

Para Arroyo (2000, p. 123), “as tecnologias da informação podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência que o professor, porém não dão conta do papel socializador da escola, pois essa socialização é resultado do convívio direto e das relações entre as pessoas”. Sendo assim, o professor de Geografia tem o desafio de desenvolver o processo educacional de modo dinâmico e interativo, com a aplicação das TIC no sentido do estímulo à participação do estudante, enquanto protagonista do ensino-aprendizagem.

A ação do professor é determinante para a eficácia do processo educacional marcado pela utilização das TIC. Acerca deste fato, Silva (2006, p. 31), ao tratar do raciocínio geográfico diante da Revolução Técnico-Científico-Informacional, afirma que “o importante é considerar as novas tecnologias como grandes mediadoras ou interfaces para a construção do raciocínio espacial, porém seria um equívoco pensar que o uso das TICs por si só contribua para o desenvolvimento do pensamento geográfico”. A mediação do ensino-aprendizagem é do professor, que deve dominar o conhecimento geográfico ensinado, assim como as competências e habilidades que orientam o uso das TIC na Educação. Desse modo, o docente poderá planejar o processo educacional e mediar o seu desenvolvimento, mirando a formação de agente social que seja competente para a compreensão de conteúdos programáticos e a definição de conceitos, e habilidoso para o exercício da cidadania no espaço vivido e produzido de maneira desigual e contraditória. Com esse entendimento, Gemignani, (2012, p. 01) destaca “a crescente busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado”.

O processo educacional fundamentado em problematização destaca a dinâmica do espaço vivido, conferindo protagonismo ao estudante, enquanto agente social da realidade e, nesse sentido, conhecedor dos problemas e das potencialidades do lugar. Outrossim, a conexão entre teoria e empiria é fundamental para o alcance da aprendizagem, sendo imprescindível a realização de reflexões sobre o mundo, a nação e a região concatenadas ao lugar, bem como de análises acerca

desta escala geográfica, considerando-se a sua história, economia e cultura, como também os problemas existentes no espaço vivido, com a proposição de resolução destes.

Para o desenvolvimento do processo educacional focado no estudante ou na aprendizagem, tem-se as metodologias ativas de ensino-aprendizagem como estratégias para alicerçar a Educação na autonomia e na formação significativa do discente. Borges e Alencar (2014, p. 120), definem tais metodologias como “[...] formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos futuros cidadãos, nos mais diversos níveis de ensino”.

Neste trabalho, estudamos o ensino de Geografia por meio da metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), internacionalmente conhecida como Flipped Classroom (FP). A SAI é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem aplicada e aprovada nos Estados Unidos da América (EUA), também caracterizando a Educação em vários países, como Suécia, Finlândia, Islândia, Espanha. Vem sendo destacada também em alguns países subdesenvolvidos, como México, Argentina, Peru e Chile. No Brasil, essa metodologia é mais utilizada em instituições de Ensino Superior, como o Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Universidade Mackenzie. Na Educação Básica, a SAI vem sendo aplicada em escolas da rede privada e pública com Mas pode ser aplicada por materiais instrucionais sem a utilização de TIC no processo educacional, bem como abrangerem agentes sociais com realidades desfavoráveis de acesso as tecnologias no seu cotidiano e vida escolar.

De acordo com Trevelin, Pereira e Neto (2013) e Valente (2014), a SAI vem sendo estudada desde a década de 1990, quando Erick Mazur propôs e analisou o método Peer Instruction no processo educacional de Física na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Na Educação Básica, a SAI foi originalmente proposta e analisada, em 2007, pelos 12 professores estadunidenses Jonathann Bergman e Aaron Sams, no contexto do ensino-aprendizagem de Química no Ensino Médio de escola no Colorado. Bergmann e Sams produziram vídeoaulas no sentido de favorecerem a aprendizagem pelos estudantes e, ao perceberem que tal estratégia foi bem aceita pelos discentes, propuseram a inversão da sala de aula. Essa proposta foi publicada no livro *Flip your classroom: reach every student in every class day*, editado em 2012 nos Estados Unidos da América e traduzido em 2016 para o Português, com o título “Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem”.

A SAI é uma estratégia metodológica que, conforme Bergmann e Sams (2017, p. 11), pode ser definida da seguinte maneira: “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”. Assim, funciona por meio de momentos ou etapas, a saber: “pré-aula”, o estudante estuda o conteúdo antecipadamente fora do ambiente escolar, por intermédio de vídeos, textos ou outros materiais pedagógicos elaborados e/ou recomendados pelo professor; “aula”, o professor aprofunda os conteúdos e o aprendizado na sala de aula, mediante exercícios, estudos de caso, textos complementares. Esclarece dúvidas e promove a interação com a turma e dos agentes desta entre si; e “pós-aula” ou revisão, que é o feedback ou a avaliação do processo educacional, na qual os discentes exercitam e avaliam o que foi aprendido, tendo-se em vista a realização de atividades em grupo, resumos, atividades em ambiente virtual de aprendizagem ou em plataforma adaptativa.

Bergman e Sams (2017) propõem a SAI para o ensino presencial e visando a aprendizagem ativa e planejada mediante etapas que possibilitam o planejamento e o desenvolvimento do processo educacional de modo adequado às necessidades do estudante. Schneider et al (2013, p. 74) sublinham que na SAI o estudante é protagonista, dedicando-se à produção de conhecimentos por meio de atividades recomendadas e orientadas pelo professor, como auto-estudo com ações de produção e criação e avaliação do conhecimento, que são realizadas com a consulta de livros, hipertextos e hiperlinks, vídeos e outros recursos didáticos possíveis de acordo com as características dos agentes do processo educacional. Com a mediação do professor, o estudante é incentivado a pesquisar e a interagir com os colegas no sentido do uso de TIC aplicadas na Educação, principalmente, no que se refere ao ambiente virtual de aprendizagem. Nesse processo, segundo Ferraz e Belhot (2010), os encontros presenciais são dedicados às atividades práticas quanto aos conteúdos ensinados e aprendidos, com o objetivo de que os exercícios proporcionem a aprendizagem mais significativa possível, o que significa a eficácia do ensino.

Nas etapas de realização de pesquisa e de conexão de conceitos, geralmente, realizadas de forma assíncrona, o estudante deve buscar a produção de conhecimentos mediante leituras, vídeos e exercícios no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, espera-se que sejam gerados resultados para serem publicados em plataforma ou apresentados em encontro presencial. Destarte, o processo educacional fundamentado em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, destacadamente, na SAI, envolve necessariamente a colaboração entre os agentes envolvidos no

processo educacional, mas também propicia o desenvolvimento de cada agente social, em decorrência do protagonismo do estudante. Assim, o trabalho com a SAI é favorável ao desempenho da colaboração e da autonomia, colocando-se em baila um processo educacional híbrido, cujo pilar é a “rota de aprendizagem”, definida por Schneider, Medeiros e Urbanetz (2009, p. 05) do seguinte modo:

rota de aprendizagem deve servir como uma ponte, ligando o que o professor deseja e precisa ensinar com aquilo que o aluno precisa aprender, superando este processo meramente de transmissão de informações, perfazendo um circuito de aprendizagem conjunta.

No que se refere ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, o trabalho com a SAI deve ser caracterizado pela avaliação também alicerçada na mediação, ou seja, desenvolvida com foco na aprendizagem e por intermédio da interação entre quem ensina e quem aprende, segundo Hofmann (2009). Do mesmo modo, Perrenoud (1999) assinala que a avaliação deve ser uma ação e uma reflexão, cujo intuito não é o de aprovar ou reprovar, mas o de analisar a mediação para a aprendizagem, mirando a formação cidadã do discente, em essência.

O desenvolvimento de processo educacional com a utilização da SAI envolve alguns desafios a serem considerados, como a estrutura da escola quanto a TIC e a formação do professor para o trabalho com metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A escola precisa ter condições estruturais para o trabalho com a SAI, dispondo de equipamentos tecnológicos que possibilitem a inversão da sala de aula. Outrossim, é pertinente considerar as condições do corpo discente da escola quanto à realização de atividades fora da escola recomendadas e orientadas no contexto da SAI.

Ao optar pelo trabalho com a SAI, o professor deverá também dar importância ao fato de o estudante ser, hoje, de modo geral, passivo, isto é, pouco ou nada participante no processo de ensino-aprendizagem. Soma-se a isto a persistência do tradicional no ensino de Geografia, mantendo a disciplina escolar ainda como sendo caracterizada pela memorização e transmissão de conteúdos. É inegável que o ensino de Geografia vem passando por avanços teórico-metodológicos nas últimas décadas, na perspectiva dos métodos da dialética e da fenomenologia, objetivando-se a formação crítico-cidadã e a contextualização de conhecimentos. No entanto, permanece nesse ensino a predominância da aula expositiva, da memorização de conteúdos e da avaliação por meio de atividades de fixação.

Neste trabalho refletimos sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem em Geografia, com a proposição de cartilha didática acerca da SAI no ensino dessa disciplina escolar (SAIGEO). Escolhemos a proposição de uma cartilha didática devido ao fato dessa se apresentar como recurso didático que pode ser disponibilizado facilmente para o professor, além de ser destacada por colegas de profissão como um recurso didático que pode ser utilizado no ensino de Geografia em diferentes realidades escolares. Nosso intuito é que a cartilha sobre a SAIGEO subsidie o trabalho docente na perspectiva do ensino de Geografia dinâmico, interativo, crítico e contextualizado, no sentido da cidadania. Assim, um ensino-aprendizado alicerçado em competências e habilidades suficientes para a compreensão do espaço geográfico, nas diversas escalas e conexões geográficas.

Destarte, o objetivo geral do trabalho é produzir cartilha didática sobre a SAIGEO, cujo conteúdo subsidie o ensino-aprendizagem de Geografia conforme os princípios da dinamicidade, interatividade, criticidade e contextualização.

De modo específico, objetivamos: refletir sobre o ensino de Geografia na perspectiva das metodologias ativas de ensino-aprendizagem; planejar a elaboração de cartilha didática sobre a SAIGEO; e disponibilizar virtualmente a cartilha sobre a SAIGEO, para ser utilizada no ensino-aprendizagem de Geografia em diversas realidades escolares.

Sendo assim, as questões científicas que fundamentaram a pesquisa foram: Como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de Geografia segundo os princípios da dinamicidade, interatividade, criticidade e contextualização? Como pode-se contribuir com esse ensino por intermédio da proposição de material didático?

Optamos pelo trabalho com a metodologia da SAI pelo fato de ela possibilitar que o ensino-aprendizagem seja desenvolvido com foco no estudante, com ações do docente que mediam a aprendizagem por intermédio da atividade frequente do discente e da sua autonomia e personificação no processo educacional.

Do mesmo modo, a escolha do material didático "cartilha" é explicado tendo-se em vista ser um recurso que evidencia conhecimentos, informações e orientações de modo atrativo - pelo seu layout - e interativo - quanto às atividades recomendadas e/ou sugeridas, mirando a criticidade, contextualização e a formação para a cidadania. Assim, a utilização da cartilha pode incentivar ou amplificar o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos entre docente e discente, no sentido

da aprendizagem significativa, cujo fundamento seja a definição de conceitos, a contextualização de conhecimentos e a formação de cidadão.

A atratividade e a interatividade proporcionadas pelo material didático cartilha é pertinente para que este seja produzido, utilizado e analisado quanto à SAIGEO, pois, esta - enquanto metodologia ativa de ensino-aprendizagem - tem como princípio a potencialização da aprendizagem por intermédio da mediação docente, considerando o estudante como proativo, o docente como mediador e a relação docente-discente como colaborativa. A nosso ver, as características já destacadas da cartilha favorecem essa perspectiva de processo educacional.

A linguagem da cartilha sobre a SAIGEO foi produzida de modo acessível ao docente e ao discente - particularmente, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental II, para que esse material possa subsidiar a prática docente, mas também seja lido pelo estudante, enquanto participante ativo do processo educacional. Sendo assim, redefinimos a pesquisa de acordo com o contexto vivenciado e decidimos produzir recurso didático sobre a SAIGEO para ser disponibilizado - em formato digital, na internet - para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir dos anos finais do Ensino Fundamental II. Desse modo, colocamos em baila neste trabalho o referido material didático, produzido com muita dificuldade e sofrimento - devido a catástrofe social vivida no Brasil diante da pandemia da Covid-19.

Os conceitos-chave do trabalho são metodologias ativas de ensino-aprendizagem, SAI, ensino de Geografia, SAIGEO e cartilha didática. Abaixo, definimos cada um desses conceitos.

- Metodologias ativas de ensino-aprendizagem são estratégias metodológicas que proporcionam o desenvolvimento do processo educacional destacando o estudante como protagonista, isto é, mirando a aprendizagem por meio de atividades dinâmicas e interativas, com a finalidade do pensamento crítico acerca de problemáticas do espaço vivido, da produção de conhecimentos conectando teoria-empíria e da formação para a cidadania - sublinhando-se o bem-estar coletivo como pilar fundamental da necessária produção do espaço. Segundo Berbel (1999), o trabalho com algumas dessas metodologias deve ocorrer na perspectiva do ensino híbrido, flexibilizando-se o processo educacional na esteira da interação entre os agentes sociais envolvidos. Dentre essas metodologias, realçamos a SAI.

- SAI é uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que possibilita a inversão da sala de aula, ou seja, rompe com a prática tradicional de ensino e possibilita que atividades outrora realizadas em sala de aula sejam desencadeadas em outro espaço - pelo estudante, enquanto agente social principal do processo educacional - e que na sala de aula sejam realizadas atividades tradicionalmente não realizadas, como discussões e orientações acerca de conhecimentos e produção de conceitos considerando-se a conexão entre teoria-empíria. Para a aplicação da SAI é importante a utilização de TIC e o desempenho do docente na mediação do ensino-aprendizagem, assim como do estudante enquanto protagonista do processo, competente e habilidoso para apreender conhecimentos e definir conceitos, considerando-se os princípios da criticidade e da contextualização para a formação cidadã.
- Ensino de Geografia é, segundo Cavalcanti (2010), o processo de produção de conhecimentos e definição de conceitos tendo-se em vista a dinâmica do espaço geográfico, em que é importante aprender a raciocinar geograficamente para, assim, poder analisar tal dinâmica nas variadas escalas e conexões geográficas. De modo geral, o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido de modo interativo, conforme a perspectiva vygotskiana, e centrado no estudante, isto é, na aprendizagem (CAVALCANTI, 2012), proporcionando-se a formação crítico-cidadã.
- SAIGEO é a aplicação da SAI no ensino de Geografia, por intermédio do desenvolvimento de sequências didáticas que objetivem a compreensão da dinâmica do espaço geográfico, de modo interativo - quanto a relação docente-discente, crítico - no que tange às problemáticas do espaço vivido - e contextualizado - dando conta das interações espaciais, isto é, do jogo de escalas geográficas desde o lugar até o mundo, bem como da possibilidade de resistência do lugar ou da região ao mundo. Assim, pode-se compreender o espaço geográfico na sua totalidade e, dessa maneira, oportunizar a formação para a cidadania, com a consciência do bem-estar coletivo enquanto pilar fundamental para a (re)produção do espaço. A aplicação da SAIGEO pode envolver a utilização de TIC e a continuidade do processo avaliativo, analisando-se qualitativamente o processo educacional e a efetivação da aprendizagem pelo estudante.

- Cartilha didática é um material didático atrativo, interativo e acessível ao processo de ensino-aprendizagem. Devido ao seu layout, chama a atenção dos agentes sociais envolvidos no processo educacional. Tendo em vista o seu conteúdo ser marcado por atividades interativas e sugestivas, proporciona o diálogo e a cooperação entre docente e discente. E, caso produzido com competência comunicativa, pode ser utilizado tanto pelo docente quanto pelo discente, além de poder ser disponibilizado em formato digital na internet, proporcionando o acesso ao seu conteúdo por agentes sociais provenientes de diversos âmbitos geográficos e que vivem diferentes realidades escolares. Por isso, Silva (2017) assinala que a cartilha é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, com potencial substancial para a promoção da aprendizagem.

METODOLOGIA E ESTRUTURA DA CARTILHA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E CONSTRUÇÃO

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, lançamos mão de reflexões teóricas - em decorrência da pesquisa bibliográfica realizada - e de análises do ensino de Geografia conforme a nossa experiência e práxis profissional na docência dessa disciplina escolar em escola pública de Patos, na Paraíba. Realizamos a pesquisa com o entendimento de que esse é um processo dialógico, de desafios e de incertezas, cujo resultado esperado é a produção de conhecimentos. Esse entendimento coaduna com Demo (2006, p. 16-17), que define a pesquisa na perspectiva de problemática da realidade e destaca a sua pertinência, inclusive, para o ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram organizados em duas etapas: na primeira, realizamos pesquisa bibliográfica e reflexão teórica sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem e SAI, detidamente, quanto ao ensino de Geografia; na segunda, produzimos a cartilha sobre a SAIGEO, relacionando reflexões teóricas e análises acerca do ensino de Geografia com a aplicação de tais metodologias, especificamente, da SAI. De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 183), a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografias, teses, pesquisas [...]”. Destarte, realizamos essa busca na internet - em sites de bibliotecas de universidades brasileiras e de periódicos científicos da Geografia.

A cartilha foi produzida com conteúdo de acordo com competências e habilidades orientadas na BNCC para o ensino-aprendizagem de Geografia, a saber:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

A SAIGEO, SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE GEOGRAFIA, é uma Cartilha Didática, cuja proposta relaciona a metodologia da SAI com o ensino de Geografia. Dessa maneira, propõe-se que a compreensão da dinâmica do espaço geográfico seja desenvolvida por intermédio da inversão da sala de aula, ou seja, o docente faz a mediação do processo educacional com a recomendação e a orientação de atividades para o estudante realizar em casa ou em outro ambiente externo ao da sala de aula. Nesse ambiente, o docente promove discussões e orientações acerca do conteúdo recomendado para o estudo. O estudante deve realizar as

atividades recomendadas, interagindo com o docente de modo a sanar dúvidas ou a qualificar mais e melhor conhecimentos produzidos. Como culminância do processo educacional, tem-se o aprendizado de conteúdos e a definição de conceitos em decorrência da cooperação entre docente-discente e entre discentes, da contextualização do ensino, da criticidade concernente às reflexões e da formação para a cidadania enquanto essência do percurso desenvolvido.

No decorrer dessa cartilha qualificamos a SAIGEO. Para isso, organizamos o conteúdo da cartilha em quatro partes, a saber:

- Na primeira parte, refletimos teoricamente sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem, detidamente, sobre a SAI no ensino de Geografia.
- Na segunda parte, analisamos a inversão da sala de aula no ensino de Geografia.
- Na terceira parte, avaliamos a metodologia da SAI, destacando-se exemplos quanto a aplicação dessa metodologia.
- Na quarta parte, trazemos à tona a conclusão da proposta acerca da SAIGEO, sublinhando-se horizontes para que outros esforços sejam realizados no que se refere às reflexões e práticas condizentes a metodologias ativas de ensino-aprendizagem, no ensino de Geografia ou de outras disciplinas escolares.

Desejamos que a cartilha desperte processos educacionais ativos quanto à aprendizagem, que sejam realizados em diversas realidades escolares e conforme estas, pois, segundo Libâneo (1994), é princípio básico da Educação a utilização de metodologias e a produção de conhecimentos tendo-se em vista os agentes sociais envolvidos no processo, os seus cotidianos e as possibilidades de vivência e de transformação da realidade.

AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA - O ENSINO HÍBRIDO COM FOCO NA SALA DE AULA INVERTIDA (SAI)

As motivações que direcionam as grandes discussões em Educação são, frequentemente, aquelas relacionadas ao que vem ocorrendo em períodos distintos da história da Educação brasileira e que tratam das problemáticas metodológicas

concernentes a prática em sala de aula. Dentre essas problemáticas, destacamos as questões referentes a conteúdos descritivos, ao método mnemônico e a avaliações tradicionais, ainda persistentes no ensino e na aprendizagem das diferentes disciplinas escolares, notadamente no ensino de Geografia. De modo geral, estrutural e metodologicamente, a escola de hoje pouco difere daquela do início do século passado.

No entanto, os estudantes de hoje são considerados os “nativos digitais”, não aprendem da mesma maneira que os discentes do século anterior. A chamada era da informação vem mudando a lógica espacial e a concepção de lugar, com as novas tecnologias da informação e da comunicação causando transformações nas formas de os homens pensarem, agirem e aprenderem. Assim, as teorias e os métodos pedagógicos tradicionais não dão conta da complexidade que caracteriza o contexto atual e, nesse sentido, a escola e os professores necessitam acompanhar esse processo de mudanças, preparando-se para as novas situações de ensino e de aprendizagem.

Já a partir do Ensino Fundamental, os alunos têm mais contato com as informações da sociedade globalizada, chegando à escola com um saber prévio para o desenvolvimento de novos conhecimentos. O bom professor é capaz de adaptar a realidade da renovação do ensino, levando o aluno para compreender o espaço nas diferentes escalas geográficas.

Os estudantes de hoje valorizam as aulas que apresentam significados para eles, sabem diferenciar uma aula bem planejada daquela que é realizada no improviso. Muitos problemas de aprendizagem podem ser explicados pela falta de hábitos de estudo, pela ausência ou uso inapropriado do tempo pedagógico e de estratégias de estudo.

Cuidar da aprendizagem convém considerar que “aprender, então, não pode ser um ato mecânico, pois exige curiosidade, atenção, espírito investigador e ousadia para enfrentar o novo” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.34). Nesse “contexto político, a pessoa deixa a condição de objeto para a de sujeito dotado de capacidade de alternativas” (DEMO, 2004, p. 13).

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem vêm ganhando, cada vez mais, notoriedade na atualidade. No entanto, segundo Moran (2014, p. 18), “teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”.

Nas obras de Vygotsky e Paulo Freire, observamos que esses autores já orientavam para uma perspectiva de ensino que promovesse a aprendizagem com os princípios da autonomia e da inovação de forma participativa e postura reflexiva para analisar criticamente a realidade vivida, colocando os estudantes no centro do processo educacional, como os agentes responsáveis pela construção do conhecimento.

A Pedagogia Tradicional é citada na BNCC (2017) e nos PCNs (1998) “como uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (BRASIL, 1998, p. 39). Nesse sentido, o ensino de Geografia seria desenvolvido pela descrição de conteúdos, pela memorização, sem atenções para o significado dos conteúdos para a vida do estudante. Essa perspectiva de Educação começou a ser contraposta pela pedagogia de Dewey (1897), que em suas palavras “a educação é um método fundamental do progresso e da reforma social”. (1897, p. 93).

No que tange aos princípios das metodologias ativas, Bastos (2006, p. 23) destaca os “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Berbel (2011, p. 5) entende que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Atualmente, os sistemas educacionais são, de modo geral, classificados em três modelos de aprendizagem: o presencial – comum em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino aberto a distância (EAD) – modalidade, geralmente, usada no Ensino Superior, na Pós-Graduação ou em cursos de capacitação, e o ensino híbrido – que pode ser usado em qualquer nível de ensino presencial e/ou a distância.

Assim, o ensino híbrido apresenta-se como alternativa viável para combinar o uso das TIC com técnicas ou metodologias tradicionais à educação formal, mesclando o modelo presencial – que há tempos ocorre em sala de aula, com inovações tecnológicas e recursos *online* – tornados, gradativamente, complementares nas práticas pedagógicas; é, portanto, uma mudança progressiva, mas não radical, no modo como as aulas podem ser desenvolvidas.

Segundo Moran (2014, p. 27), “a educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre as ideias afirmadas e as práticas efetuadas”, uma sociedade

com diferentes ritmos e competências comportamentais. Por isso, o conceito de ensino híbrido está relacionado à inovação disruptiva, pois, sugere a modernização de alguns paradigmas educacionais, possibilitando ultrapassar modelos que não são coerentes com a realidade socioemocional e de valores dos agentes sociais que caracterizam a comunidade e o ambiente escolar.

A metodologia da SAI pode ser destacada entre as demais propostas de ensino híbrido – como alternativa metodológica para as escolas públicas, por ser flexível quanto à utilização de tecnologias, possibilitando abordagens em sala de aula e para além da sala de aula, para a realização de trabalhos e a retirada de dúvidas, por meio da utilização de recursos educacionais digitais que podem ser disponibilizados via e-mail, plataformas adaptativas, redes sociais. Assim, podem ser disponibilizados materiais didáticos para os estudantes e recomendadas atividades para eles apreenderem interagindo entre si e com os recursos educacionais digitais presentes.

É uma metodologia ativa de aprendizagem que reforça a colaboração, a criatividade, a inovação o foco na solução de problemas, bem como na criação de ambientes de aprendizagem significativos, que busca a personalização dos estudantes, auxiliando-os nas necessidades individuais “por carecerem de formação adequada quanto ao material, não têm interesse pelo assunto ou simplesmente não se sentem motivados pelo atual modelo educacional” (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 6).

A Sala de Aula Invertida muda o local onde a apresentação de conteúdos acontece e, assim, transforma o encontro com a turma no momento de usar estratégias de aprendizagem ativa. Em vez do professor ficar na frente e dar a aula, o que abre uma distância (eu sou o professor, você é o aluno), na SAI o professor estabelece mais relacionamento com os estudantes, conseguindo atingi-los de um modo que não conseguia antes. Por isso, a SAI é muito mais do que usar vídeos. Ela tem a ver com as coisas ativas que acontecem na aula, porque deslocamos as apresentações de conteúdo para outro momento (BERGMANN; SAMS 2017, p. 2)

Bergmann e Sams (2016, p. 11) afirmam que o importante de inverter a sala de aula tem mais a ver com a mentalidade dos docentes, deslocando a atenção dada ao professor e passando agora para o aprendiz e para a aprendizagem, onde “o papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações” (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 14).

Essa mentalidade pode ser construída por meio de apresentação de novos recursos didáticos e instrucionais, com a utilização de outras linguagens, por isso justifica-se apresentar a nossa proposta de informações para o professor, por meio da Cartilha Didática. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento de uma determinada temática deve envolver leituras e interpretações por meio de recurso agradável, leve e lúdico, sem, contudo, perder as informações e orientações científicas. Foram usadas imagens e informações que representam os “momentos” que compõem a SAI. Considerando que muitos professores ainda não são familiarizados com a linguagem construtora do ensino híbrido e da sala de aula invertida, redigimos o texto com linguagem científica, porém de fácil compreensão e com objetivos elucidados e concisos.

No que se refere à história da SAI, Valente (2014, p. 86) afirma que “a ideia da sala de aula invertida não é nova e foi proposta inicialmente por Lage, Platt e Treglia (2000), concebida como *inverted classroom* e usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na Miami University (Ohio, EUA). Na educação Básica, Valente (2014, p. 87) explica que, a partir dos anos 2010, o termo “*flipped classroom*” passou a ser um chavão, impulsionado em parte por publicações internacionais como no *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012); a partir de então surgiram diversos exemplos de escolas de Ensino Básico que passaram a implantar essa abordagem”.

Conforme Bergmann e Sams (2012), na Educação Básica, as atividades realizadas pela perspectiva da SAI devem ser melhor planejadas, tendo-se em vista a complexidade de situações escolares e os diferentes níveis cognitivos e realidades familiares dos estudantes. Assim, os autores, no livro *Flip your classroom: reach every student in every class day*, evidenciam experiências que desencadearam nas aulas de Química, em turmas de Ensino Médio, por meio da SAI.

Valente (2014, p. 86), cita as quatro regras básicas do guia (*FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE*, 2014) criado por um grupo de professores norte-americanos para a realização bem-sucedida da SAI: 1) As atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa; 2) os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) os alunos são incentivados a participar das atividades *on-line* e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal, ou seja, valem nota; 4) todo o material disponibilizado de forma *on-line* ou em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

Bergmann e Sams (2017, p. 45) consideram que a SAI “é compatível com outras metodologias ativas, podendo ser aplicada de maneira conjunta com variadas metodologias de ensino. Os autores sublinham que “não há uma única maneira de inverter, o professor que optar pela inversão terá sua maneira de colocá-la em prática, mas deslocando a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 10).

Segundo Johnson *et al* (2014, p. 5), a eficácia da aplicação da SAI decorre da possibilidade de potencializar o tempo valioso de classe “[ser] dedicado ao aprendizado mais ativo, com base em projetos onde os alunos trabalham juntos para resolver desafios locais ou globais – ou outras aplicações no mundo real – para ganhar uma compreensão mais profunda do assunto”. Ao invés de o professor usar o tempo de aula para fornecer informações, o trabalho é feito por cada aluno depois da aula e pode assumir a forma de assistir a palestras, ouvir *podcasts*, folhear conteúdo de *e-books* ou colaborar com seus pares em comunidades *online*.

Assim, Moran (2014, p. 22) afirma que “precisamos disponibilizar o conteúdo fundamental, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores”. É nesse sentido que ocorre os planejamentos para implantar a SAIGEO, misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas).

Por meio da busca de pesquisas acerca do uso da SAI no ensino de Geografia, destacamos duas dissertações. A primeira, escrita por Knuth (2016), intitulada *Possibilidades no ensino de Geografia: o uso de tecnologias educacionais digitais* e defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Neste trabalho, a pesquisadora realça as possibilidades das tecnologias digitais no ensino de Geografia, realizando intervenção pedagógica com os princípios de SAI, com alunos do 9º ano Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro, situada na cidade de Canguçu (RS).

A segunda, produzida por Yoshizawa (2018), com o título *Sala de Aula Invertida: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa teve como objeto de estudo a SAI como proposta de metodologia ativa na ação da prática pedagógica, com os sujeitos da pesquisa sendo professores da Educação Básica participantes de um curso de extensão promovido pela UFPR no município de Curitiba (PR).

Atualmente, são vários os recursos disponíveis para utilização, como o *Google Earth*¹, programa gratuito para **download**. Com a utilização deste, e de outros programas disponíveis em rede e de acesso gratuito, é possível nas aulas de Geografia a observação da situação atual do espaço estudado, pois, há a “possibilidade de aproximação e distanciamento, sobrevoo, observação de edificações, algumas em 3D” (PEREIRA, 2010, p. 53).

A Geografia se tornou uma ciência e disciplina importante e coaduna com os princípios da Sala de Aula Invertida - SAI, para a construção da cidadania, pois, conforme Callai (2005, p. 247), “a Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não é um amontoado de assuntos, onde os temas são soltos, defasados ou de difícil compreensão dos alunos”.

A autora destaca que não é possível pensar o ensino e a aprendizagem da Geografia sem permitir que o aluno se sinta como parte integrante do contexto espacial estudado. Ainda contesta o ensino da Geografia escolar marcado pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade dos educandos. Conforme orientam Azambuja & Callai (1999, p.189), “os conteúdos não deverão ser estudados principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais.”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 361) destaca que “estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Dessa forma, como ciência e disciplina que deve ser abordada de modo contextualizado, com estratégias metodológicas, sobretudo, pautadas na esteira das metodologias ativas e das novas tecnologias da informação e da comunicação.

1 “*Google Earth* é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do *Google* cuja função é apresentar um modelito tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e *GIS 3D*. Desta forma, o programa pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra. Com isso, é possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos. O programa é similar, embora mais complexo, ao serviço também oferecido pelo *Google* conhecido como *Google Maps*” (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Earth>. Acesso em: 26 nov. 2019).

DESENVOLVIMENTO

A segunda etapa do desenvolvimento do trabalho é a cartilha que produzimos sobre a SAIGEO, a qual é colocada a seguir.

CARTILHA SALA DE AULA INVERTIDA.pdf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode-se desenvolver processo educacional com dinamicidade, interatividade, criticidade e contextualização. No caso do ensino de Geografia, é possível conectar o aprendizado de conteúdos programados com a dinâmica do espaço vivido, o que é importante para qualificar o raciocínio geográfico na perspectiva da produção de conhecimentos e da definição de conceitos.

De modo específico, a metodologia da SAI proporciona o desenvolvimento de ensino híbrido, caracterizado por atividades presenciais ou síncronas e atividades não presenciais ou assíncronas, cuja mediação do docente e protagonismo do estudante são aspectos imprescindíveis para a eficácia do ensino-aprendizagem.

A cartilha produzida, além de contribuir para a popularização do conhecimento sobre a Sala de Aula Invertida, também pode ser utilizada como uma ferramenta para orientar professores de Geografia e de outros componentes curriculares na aplicação desse método. Ao fomentar essas reflexões, a cartilha pode auxiliar o professor na construção de sequências didáticas com base na “inversão da sala” e dinamizar a abordagem dos conceitos e princípios da Geografia e das metodologias ativas, com foco na SAI.

Na cartilha sobre a SAIGEO evidenciamos experiências da aplicação da SAI no ensino de Geografia, em contextos escolares e sociais em que foi possível utilizar TIC de forma síncrona. Além disso, colocamos em tela dicas para o desenvolvimento da SAIGEO sem essa utilização, ou com o uso de tecnologias assíncronas. A aplicação da SAI com ou sem as TIC, enfatizam que a essência dessa metodologia está pautada na mudança de consciencia do aluno e do professor, na aprendizagem significativa. As TIC podem potencializar a proposta, mas não são determinantes; sendo a mediação do docente e a participação ativa do estudante, os elementos que fundamentam a dinamicidade das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida, temas centrais na produção da Cartilha SAIGEO.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu & CALLAI, Helena Copetti. A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André. (orgs.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas.** 2006. Disponível em: <<http://educacaoemcancerologia.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BERBEL. Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERGMANN, Jonathan. ; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BERGMANN Jonathan. e SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom:** Reach Every Student in Every Class Every Day, USA, International Society for Technology in Education. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes/Campinas,** v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago., 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e Diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEWEY, John. **My pedagogic creed**. Early works of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1897. p. 84-95.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação (online)**, n. 1, p. 1-27, 2012.

JOHNSON, Larry et al. **Technology outlook for brazilian universities**: a horizon project regional report. Austin: New Media Consortium, Saraiva, 2014. Disponível em: <<http://www.nmc.org/publication/2014-nmc-technology-outlook-brazilian-universities>>. Acesso em: 30 dez. 2018

KNUTH, Liliane Redu. **Possibilidades no ensino de Geografia**: o uso de tecnologias educacionais digitais. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima,; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: Acessado em: 25 jan. 2023

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda. ; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

ROSSASI, Lucilei Bodaneze.; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Reflexões sobre Metodologias para o Ensino de Biologia**: uma perspectiva a partir da prática docente. 2011. Disponível em:. Acesso em: 20 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala invertida. **Educar em Revista**, edição especial, n. 4, p. 79-97, set. 2014.

YOSHIZAWA, Erica. **A Sala de Aula Invertida**: um estudo das percepções dos professores na experiência da metodologia SAI. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.036

TURMAS MULTISSERIADAS EM DEBATE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

ADRIANA LOIOLA DO NASCIMENTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Especialista em Gestão Escolar e Educacional e em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Mestranda em Educação pela UEMA. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA, anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: adrianaloioladonascimento@edu.saoluis.ma.gov.br.

LEONARDO JOSÉ PINHO COIMBRA

Licenciado em História e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação. É professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, no curso de Licenciatura em Ciências Naturais, onde ministra as disciplinas do Núcleo Pedagógico, na área dos Fundamentos da Educação. Também atua no Programa de Pós-Graduação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/MA e é vice coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa "Políticas de Formação e Trabalho Docente" - GEPFORTRAD. E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br.

RESUMO

Turmas multisseriadas ainda são realidade em muitas escolas brasileiras, principalmente na região nordeste e nas zonas rurais. Caracterizadas pela heterogeneidade, por alunos de séries e idades diferentes, que dividem sala com o mesmo professor, merecem atenção nos debates educacionais. Este estudo traz as experiências vivenciadas em turmas multisséries, sob o olhar de uma professora: "meu olhar". Texto escrito em primeira pessoa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de análises bibliográficas e estudo de caso, tendo como cenário de pesquisa as turmas multisseriadas da Unidade de Educação Básica Antoninho Baldez, entre os anos de 2014 a 2021. Esta escola municipal fica localizada no bairro Igaráú, zona rural da cidade de São Luís-MA. Através deste relato, é possível compreender como aconteceu o trabalho pedagógico considerando a realidade de várias turmas unidas, a relação entre professora e alunos com séries e idades variadas, as dificuldades enfrentadas pela educadora e principalmente os mecanismos usados na superação dos desafios apresentados. Teoricamente este trabalho fundamenta-se nos estudos de Pimenta (1999), Menezes (2009), Arroyo (2010), Rocha e Hage (2010), Saviani (2011), Silva (2019), dentre outros. Com relação a alguns achados, é perceptível, o quanto a organização das turmas em

multisséries dificulta o planejamento docente. Muitos professores não sabem como agir em tais turmas ou organizar seu tempo didático. As principais dúvidas surgem em relação à organização didática: seleção de conteúdos, registro de cadernetas, acompanhamentos e avaliações. Às angústias vivenciadas por professores e alunos em turmas multisseriadas são inúmeras, mas os professores, cada vez mais criativos, criam mecanismos de superação dos limites de tais turmas. Tais mecanismos se configuram em trocas de experiências, experimentação de metodologias diversas, aulas dinâmicas, busca de materiais de apoio e estudos. Mesmo diante de inúmeros problemas, professores multisséries, não desistem de suas responsabilidades.

Palavras-Chave: Turmas multisseriadas, Prática docente, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da experiência e inquietação docente da pesquisadora que o escreve. Recém-graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (ano 2014), aprovada em processo seletivo¹ para professor dos anos iniciais do ensino fundamental (área rural); sendo lotada em uma escola multisseriada. Essas escolas concentram-se em regiões rurais de difícil acesso, sendo muitas vezes ofertadas como meio de manter o funcionamento da escola, pois o baixo número de matrículas é fator determinante para o surgimento das turmas multisseriadas.

Minha chegada na escola foi impactante: colégio pequeno (com apenas duas salas de aulas), com atendimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Por sete anos consecutivos, atuei nessa escola, sendo o primeiro ano o mais desafiador, por realmente não conhecer as especificidades de tais turmas. Primeira experiência docente com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, compartilhando a mesma sala.

Busquei orientações na gestão da escola, o que não diminuiu as angústias e desafios vivenciados diariamente no chão da sala de aula multisseriada. Desafios manifestados em: currículo escolar, avaliação, atendimento aos alunos, ensino-aprendizagem, planejamento, produção de materiais e atividades.

A formação continuada por meio da Pós-Graduação *lato sensu* (Especialização) foi o caminho seguido para estudar essa realidade e assim melhorar a prática docente, visando a aprendizagem integral dos alunos. Pimenta (1999) destaca o “saber do conhecimento” como parte da construção identitária do “ser professor”. Os saberes do conhecimento, são aqueles que relacionam os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, com estudos, aprofundamentos, leituras, pesquisas; geralmente integram a formação inicial docente ou especialização.

Entre dezembro de 2014 a junho de 2016, cursei a especialização “Psicologia da Educação”, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com carga horária total de 450 horas. Dentro dessa carga horária algumas disciplinas se destacaram: Dificuldade de Aprendizagem (45 h), Desenvolvimento Humano e Educação (45 h), Psicologia do Ensino e da Aprendizagem Escolar (45 h), Psicologia Social

1 Secretaria Municipal de Educação - SEMED São Luís do Maranhão. Edital N° 001 de 20 de novembro de 2013.

Educacional (45 h), Psicologia da Cognição e Processos de Ensino-Aprendizagem (45 h), Psicologia Histórico-cultural e a Construção da Subjetividade (45 h), Desenvolvimento Infantil e a Dimensão Lúdica (30 h). Todas essas disciplinas e também as demais cursadas que não foram citadas, foram de fundamental importância no meu fazer docente multissérie.

Assim nasceram os primeiros escritos desta pesquisadora sobre o tema, escrevi o artigo intitulado “Turmas Multisseriadas em Debate: o caso da Unidade de Educação Básica (U.E.B.) Antoninho Baldez em São Luís-MA”; que agora se aprofunda em um estudo de Mestrado Profissional em Educação.

A realidade da turma multissérie, apesar de pontual, é complexa e merece espaços nos debates e estudos sobre educação. Este trabalho não defende a manutenção das classes multisséries. O que este estudo propõe é debater tal realidade, trazer a experiência de uma professora multissérie (minha experiência), compartilhando as angústias vivenciadas, podendo servir como fonte de pesquisa e futuros aprofundamentos.

METODOLOGIA

Este estudo traz as experiências vivenciadas em turmas multisséries, sob o olhar de uma professora: “meu olhar”. Texto escrito em primeira pessoa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de análises bibliográficas e estudo de caso, tendo como cenário de pesquisa as turmas multisseriadas da Unidade de Educação Básica Antoninho Baldez, entre os anos de 2014 a 2021.

Esta escola pertence à Rede Municipal de Educação da cidade de São Luís, atendendo o 1º (primeiro) ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano. A escola conta com três turmas: duas funcionando de maneira multisseriada e uma de forma regular. Trabalhei na escola entre os anos de 2014 a 2021, totalizando sete anos. Durante esses anos a organização das turmas se apresentava da seguinte maneira: 1º e 2º anos ficavam agrupados, funcionando na mesma classe; 3º ano turma regular; 4º e 5º anos turmas agrupadas, classe multisseriada.

A escola funcionava apenas no turno matutino, com entrada às 7h:20min (acolhida dos alunos no pátio, com oração e cantigas), ida para a sala de aula às 7h:30min; intervalo de 15 minutos para lanche (9h:30min às 9h:45min); encerrando a manhã letiva às 11h:30min. A rotina não contemplava recreio, pois a escola não

fornecia estrutura (espaço físico) para brincadeiras das crianças. Ressalto, que uma das turmas multisséries funcionava no pátio da escola.

A equipe pedagógica era formada por uma gestora (que desempenhava também as funções de secretária escolar e coordenadora pedagógica, pois era ela quem organizava a documentação escolar e acompanhava os planejamentos docentes) e três professoras: 2 atuando em turmas multisséries: 1 e 2º ano; 4º e 5º ano; e outra professora que atuava na turma regular: 3º ano. Demais funcionários da escola: uma merendeira, um porteiro e uma auxiliar de limpeza; um total de sete funcionários, para uma escola que geralmente não ultrapassava o número de 50 (cinquenta) matrículas. A maior parte dos funcionários moravam na própria comunidade da escola e trabalhavam por cargos comissionados, ou seja, eram nomeados por agentes políticos e tinham vínculo transitório com a secretaria municipal de educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Minha experiência maior ocorreu com a turma multissérie do 4º e 5º anos, trabalhei com essa turma por anos consecutivos; cheguei a atuar apenas um ano na turma multissérie 1º e 2º anos, com foco na alfabetização. Em 2017, a diretora organizou as turmas de uma forma inédita na escola: 1º e 2º anos juntos na mesma sala, 3º e 4º anos também juntos (atuei nessa turma) e o 5º ano, turma regular. O foco daquele ano era deixar o quinto ano fora da multisseriação, visto que era a turma que sairia da escola no ano seguinte e precisava de atenção especial. O trabalho em turmas multisséries é desafiador. Silva (2019) diz que, “as classes multisseriadas precisam de apoio, de formação docente, de respeito às diversidades”, sendo necessário valorizar todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Sou pedagoga, atuante em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, nesse sentido sou uma professora polivalente, ou seja, trabalho com as todas as disciplinas do currículo escolar: português, matemática, história, geografia, ciências naturais, arte, ensino religioso, educação física. Enquanto professora multissérie, eu mesclava conteúdos dos dois anos, ministrava uma aula para as duas séries e era recorrente a aplicação de atividades diferenciadas, observando o nível de aprendizagem de cada turma e aluno. Abreu e Cabral (2022, p. 7), assim nos descreve o ambiente multissérie

O que geralmente acontece nesses espaços é uma reunião de crianças com idades diferentes, mas com proposta pedagógica que prevê o atendimento às crianças de forma etapista. Muitas vezes, utilizando-se de uma prática docente, na sala de atividade, com uma perspectiva na qual as crianças são separadas por grupos, a depender da idade e do nível correspondente a essa idade. Ao professor são delegados direcionamentos em que ele deve organizar diariamente o planejamento para diferentes turmas, no que se inscreve diferentes planos de aula e atividades para as diferentes turmas presentes na sala de atividade.

Aprendi a ser docente multissérie no dia a dia da sala de aula, com as experiências vividas, observando os alunos, estudando sobre o tema, testando metodologias. Pimenta (1999) nos fala de três saberes que formam a identidade do professor: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência que fundamentou toda minha prática docente multissérie, se baseia nos saberes adquiridos com as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Não separava a turma em anos, com divisórias na lousa ou nas carteiras. A prioridade era a organização da turma em círculo. Eu estudava os conteúdos das duas séries e no planejamento mesclava os conteúdos dos dois anos. Era um trabalho de estudo minucioso, que pedia tempo e dedicação para fazer adaptações, revisões, subtrair conteúdos secundários e enfatizar o necessário.

Saviani (2011) nos fala disso, ao trazer o trabalho educativo como algo intencional, que tem como objetivo à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, e para isso acontecer precisamos filtrar os conteúdos que fundamentarão a prática de ensino, ou seja, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p. 13). Parafraseando com o autor, concluímos que a educação não se restringe ao ensino, mas sim aos meios como ele acontece; ampliando o conceito de currículo escolar para tudo aquilo que acontece na escola e não apenas a grade de disciplinas.

Por lecionar para os alunos maiores e com a turma que iria sair da escola (5º ano), sempre priorizei o trabalho com projetos e aulas dinâmicas; colocando o aluno como protagonista da aula. E assim, me encontrei. Detalho abaixo algumas atividades desenvolvidas com os alunos das turmas multisséries nas quais atuei.

Respeitando as recomendações do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), nos seus artigos 15, 16 e 17, que tratam do direito ao respeito, a preservação da imagem e ainda que é dever de todos evitar que as crianças e os adolescentes sejam expostos a situações vexatórias ou constrangedoras; sob as imagens, foi

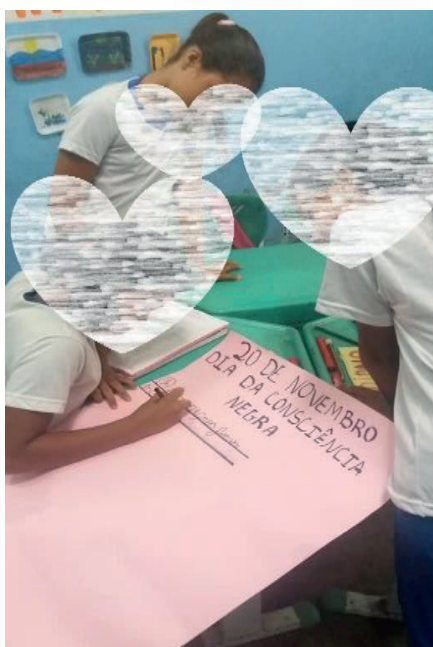
colocada uma faixa branca para se preservar os rostos das crianças e resguardar suas identidades.

Foto 1: Trabalho com o gênero textual jornal (seminário). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2019.

Foto 2: História - consciência negra: produção de cartazes pelos alunos. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



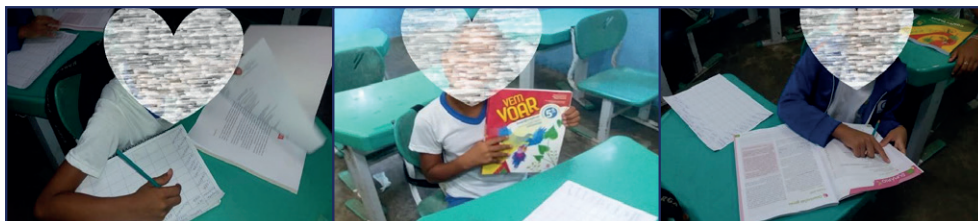
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

FOTOS 3 e 4: Eleições para presidente de turma. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

FOTOS 5, 6 e 7: Alunos participando da escolha do livro didático escolar. Crie uma tabela prévia para os alunos preencherem as análises dos livros (capa, ilustrações, texto, paginação). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Fotos 8, 9 e 10: Cinema na sala de aula e cinema no Shopping Rio Anil. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Anos 2018 e 2019.

Fotos 11 e 12: ARTE e CIÊNCIAS - produção de fantoches com caixas de leite. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



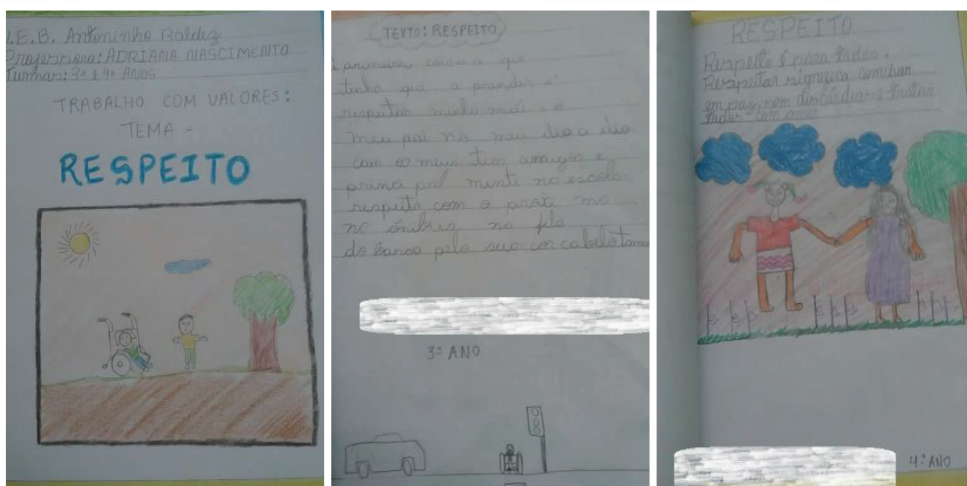
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Foto 13: Arte e Ciências - produção de instrumentos musicais com materiais recicláveis. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Fotos 14, 15 e 16: Português e Religião - produção de “livro” com o tema respeito. Turma multissérie 3º e 4º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2017.

FOTO 17: Geografia, Educação Física e Arte - produção das bandeiras dos países participantes da Copa do Mundo de Futebol. Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Fotos 18 e 19: Matemática - sistema monetário (encenação de mercadinho em sala de aula). Turma multissérie 3º e 4º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2017.

Fotos 20 e 21: História - direitos e deveres das crianças (seminário). Turma multissérie 3º e 4º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2017.

Fotos 22 e 23: História - Projeto “Chega de Violência!” (produção de mural da sala). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Fotos 24 e 25: História - visita ao local onde acontece a “Festa do Divino Espírito Santo” (conhecendo a cultura local). Turma multissérie 3º e 4º anos do ensino fundamental.



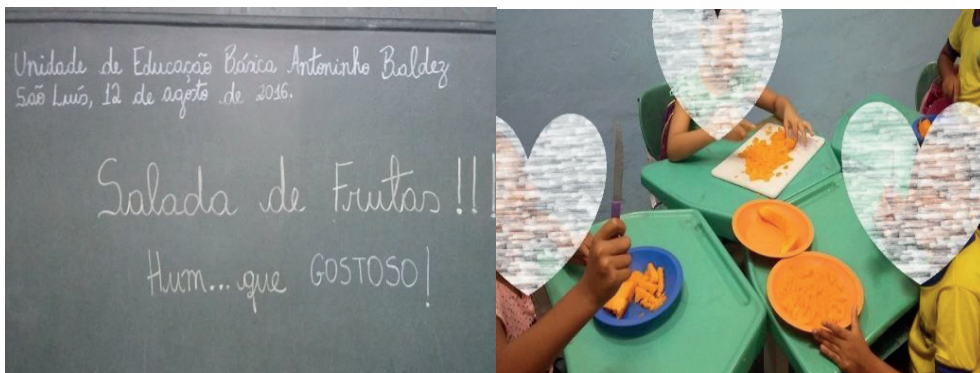
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2017.

Foto 26: História e Cultura Maranhense - apresentação de dança folclórica. Turma multissérie 3º e 4º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2017.

Fotos 27 e 28: Ciências - alimentação saudável (salada de frutas). Turma multissérie 1º e 2º anos do ensino fundamental.



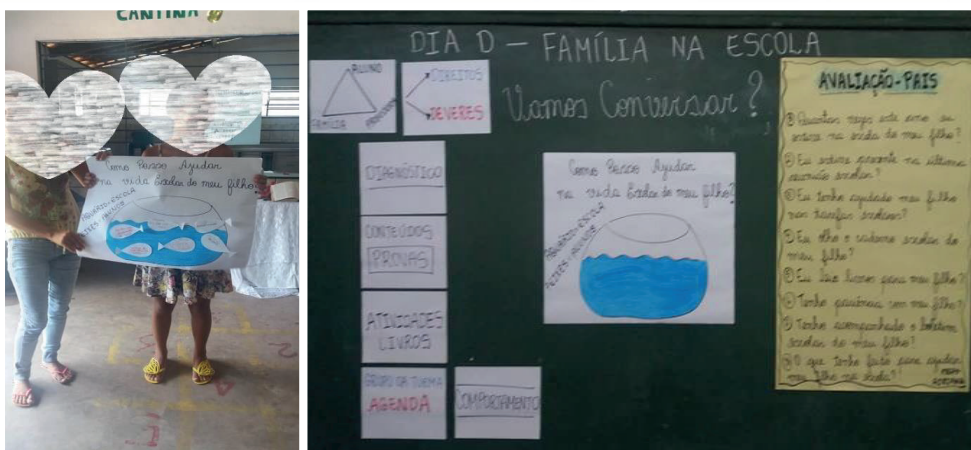
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2016.

Foto 29: Religião e Arte - Respeito à pessoa idosa (teatro). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Fotos 30 e 31: Diálogo com as famílias (“Dia D da Família na Escola”). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2018.

Foto 32: Produção de caderno de atividades pela professora (período pandêmico). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2020.

Foto 33: Grupo de WhatsApp criado pela professora para aulas remotas e acompanhamento de atividades (período pandêmico). Turma multissérie 4º e 5º anos do ensino fundamental.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora. Ano 2020.

Pode-se perceber o quão desafiador é a realidade das turmas multisséries. Estes desafios vão desde a falta de estrutura escolar e didática, permeando a ineficiente formação dos professores, até chegar à difícil tarefa de lecionar para crianças de faixas etárias diversas, inclusas em diferentes turmas conjugadas, como bem nos indica Abreu e Cabral (2022, p. 7),

Nesses agrupamentos de Multiidade² no Campo, a prática docente fica muito comprometida diante das condições limitantes de trabalho dos professores, ao contarem com escolas sucateadas, com estrutura precária e poucos recursos pedagógicos, o que impacta na qualidade do trabalho docente e no desenvolvimento das crianças, por conta dos poucos estímulos dispendidos.

Em contrapartida, observando as práticas listadas acima, me vi uma professora que mesmo não tendo suporte pedagógico, busquei desenvolver minhas aulas levando em consideração a realidade das turmas multisseriadas. Nesse sentido testei, criei e conjuguei metodologias diversas a fim de atingir meu objetivo maior, que era a aprendizagem das crianças. Priorizei o diálogo entre as disciplinas (interdisciplinaridade), buscando desenvolver a autonomia e participação dos alunos nas atividades em sala.

O trabalho em equipes também se fez presente em minha prática (turma heterogênea em idades, graus de aprendizagens, anos escolares), os alunos podem aprender entre si; aquele que sabe mais pode auxiliar aquele que sabe menos, e assim os saberes são construídos. A heterogeneidade existente nas salas, favorece a cooperação entre os sujeitos, a fim de alcançar aprendizagens consideravelmente significativas. A realidade local dos alunos, reconhecer e adaptar os materiais disponíveis para aplicação das atividades, também foram importantes nestas práticas. Para Rocha e Hage (2010, p.15)

Ser "multisseriada" denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados. Esses profissionais são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as

2 Termo utilizado pelas autoras para conceituar a união de turmas na educação infantil.

populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Agora pretendo ouvir outros professores multisséries. Como estão suas práticas? Quais dificuldades enfrentam? Qual metodologia de trabalho desenvolvem? Proponho a continuidade desse estudo no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, turma 2023, com a dissertação intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES: desafios e possibilidades das turmas multisseriadas em escolas municipais de São Luís-MA**”; agora ampliando a observação das práticas docentes multisséries em cinco escolas.

Como cenários na pesquisa de Mestrado trago as escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Luís-MA, que apresentam turmas multisséries; atualmente cinco escolas assim listadas: Unidade de Educação Básica (**U.E.B. Antoninho Baldez**, situada no bairro Igarauá, **U.E.B. José Teixeira de Mota**, com endereço no bairro Tajaçoaba, **U.E.B. Nossa Senhora das Mercês**, bairro Jacamim, **U.E.B. Gomes de Sousa**, localizada no bairro Taim e **Anexo Raimundo Francilio** (U.E.B. Evandro Bessa), bairro Estiva; todas localizadas na zona rural da cidade. Essas escolas atendem o ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Espero que os resultados desses trabalhos possam contribuir para melhorar a realidade de tais turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro o quanto a reflexão, o estudo e adesão de práticas inovadoras podem auxiliar no bom desempenho escolar de turmas multisseriadas. A pesquisa nos possibilita perceber o quão desafiador é a realidade das turmas multiciclos. Estes desafios vão desde a ineficiente formação de professores, falta de apoio pedagógico, ineficiente estrutura física das escolas, turmas heterogêneas em idade-série e em aprendizagem.

Em contrapartida, encontramos professores, que mesmo não tendo suporte pedagógico, buscam desenvolver suas aulas levando em consideração a realidade das turmas multiciclos. Nesse sentido testam, criam e conjugam metodologias diversas a fim de atingirem seu objetivo maior, que é a aprendizagem das crianças. Mediante inúmeros problemas, professores multisséries tendem a não desistirem

de suas responsabilidades e conseguem fechar o ano letivo de maneira plausível, conforme nos indica Silva, Camargo e Paim (2008, p.07)

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes dos professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como, o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada a busca de formação), parece desempenhar um papel importante nessas escolas.

O trabalho docente requer dedicação, estudos, o que nas turmas regulares já traz desafios, e para as turmas multisseriadas essa dificuldade se duplica, por isso mesmo, ela merece destaque nos debates e estudos sobre educação escolar básica de qualidade. Qualidade sob a concepção de educação humanizada, crítica e reflexiva acerca da realidade.

Os professores multisséries acabam por aprender a organização da sua prática, no dia a dia da sala de aula, isso se manifesta graças a ineficiente ou não debate desse tema na formação inicial e na ausência de uma formação continuada que contemple as especificidades da multisseriação. Ao professor são cobrados planejamentos, prática diversificada quanto ao uso de materiais, recursos e metodologia, gestão de turmas, culminado muitas vezes, em uma sobrecarga de trabalho. Barros *et al.* (2010), assim no lista os desafios enfrentados pelos professores multisséries

Precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; o currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do Campo; o fracasso escolar; e a defasagem idade-série [...], à falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

Este estudo tem grande relevância acadêmica e social. Relevância acadêmica porque nos possibilita um diálogo entre os teóricos e as práticas docentes dos professores multiciclos. Relevância social porque discute a realidade das turmas multisséries e suas consequências na formação escolar e cidadã dos alunos.

A realidade das turmas multisséries ainda é desconhecida por muitos professores, principalmente aqueles recém-formados e/ou que trabalham na zona urbana. Com essa perspectiva, este trabalho almeja também dar relevância a uma realidade pouco conhecida e discutida, que afeta diretamente a vida escolar de muitas crianças e a prática pedagógica de vários professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Agrupamentos em escolas no campo:** multiidade, multisseriação e nucleação escolar. *Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1-21, 2022.

BARROS, O. F. *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In:* ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 25-34, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Revisada. Campinas, SP: autores associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Ilsen; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. **Fênix que renasce ou praga a ser exterminada:** escola multisseriada. *In:* ENCONTRONACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (ENPEC). Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008. Anais: Brasília:UnB, 2008. CD-ROM.

SILVA, Edinalva Souza dos Santos. **Desafios e estratégias do processo de alfabetização em classes multisseriadas:** Município de Serra do Ramalho-BA. Dissertação de Mestrado pela FICS - Faculdade Interamericana e Ciências Sociais. Assunção – Paraguai, p 130. 2019.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.037

UMA VIAGEM AOS PAÍSES DA COPA DO MUNDO DO CATAR: UMA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA

THAÍS FERNANDES DE ASSUNÇÃO

Doutoranda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, thaisf.assuncao@gmail.com;

THAMIRES FERNANDES DE ASSUNÇÃO

Especialista em Educação Infantil da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, thamiresf.assuncao@gmail.com.

RESUMO

As práticas educativas promovidas pelas Metodologias Ativas promovem protagonismo aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. No âmbito da Geografia Física, a inserção de atividades dinâmicas ao longo da condução do ensino promove descomplicação no entendimento de assuntos que se distanciam da realidade dos estudantes. Neste sentido, o objetivo do referido trabalho foi a confecção de uma mala geográfica contemplando aspectos geográficos acerca dos países participantes da Copa do Mundo ocorrida no Catar no ano de 2022 com duas turmas do 6º ano do ensino privado localizado no município de Jaboatão dos Guararapes -PE. Como princípios metodológicos inicialmente, os alunos foram distribuídos ao longo de grupos, contendo no máximo seis integrantes. Em seguida, foram sorteados os países participantes do mundial. É válido ressaltar que cada grupo ficou responsável por um país. Em posse do país, cada grupo ficou responsável por pesquisar conjuntamente aspectos relacionados aos diversos campos da Geografia, contemplando os seguintes temas: a economia, a demografia, a educação, a saúde, a hidrografia, a climatologia e a vegetação. Após a coleta destas informações, os alunos receberam uma mala confeccionada com papel couchê e uma cartolina para inserir as informações e, posteriormente, apresentá-las aos demais colegas de sala. Ao término de todas as apresentações, cada aluno recebeu uma passagem aérea “fake” de ida para a cerimônia de abertura da Copa do Catar. Com a conclusão da atividade foi possível identificar que houve entendimento dos conteúdos de forma dinâmica e lúdica pois, possibilitou que os alunos ao longo

da pesquisa pudessem disponibilizá-la de forma criativa e foi nítida a assimilação dos conteúdos que englobam a Geografia. Desta forma, a inclusão de mecanismos estimulantes no processo de ensino-aprendizagem promove dinamicidade, protagonismo e apropriação do conteúdo através de mecanismos disponibilizados pela metodologia ativa.

Palavras-chave: Mala geográfica, Ensino de geografia, Metodologias ativas, Protagonismo.

INTRODUÇÃO

O ensino, enquanto um dos pilares para o crescimento dos estudantes, deve estar pautado em princípios que possibilitem autonomia e pensamento reflexivo por parte dos discentes. Neste sentido, Damasceno *et al.* (2021), destacam que os pilares da educação devem se organizar em volta de quatro aprendizagens fundamentais que possibilitem ao educando o

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes (DAMASCENO *et al.*, 2021, p. 1550 e 1551).

No ensino de Geografia a utilização de recursos didáticos são essenciais para tornar a prática educativa prazerosa e estimulante. Neste sentido, a inserção de metodologias ativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem torna-se como ferramentas essenciais na atualidade. Damasceno *et al.* (2021) reconhecem que

Por isso, entende-se que, se a escola e o professor, não reconhecerem que as mudanças no mundo ocorrem e que necessitam buscar novas abordagens metodológicas, ressignificar a prática, tornar o processo educativo motivador, atrativo e prazeroso, permitindo ao aluno participar ativamente de seu aprendizado, não ocorrerá a superação do modelo de ensino tradicional e a possibilidade de abertura para novas práticas que propiciem uma aprendizagem efetiva e significativa. Isso tudo exige a necessidade de mudança na formação docente em relação aos recursos tecnológicos e metodologias ativas, e políticas públicas educacionais voltadas para a efetiva inserção das tecnologias na educação (DAMASCENO *et al.*, 2021, p. 1556 e 1557).

Os desafios para a aplicação dessas metodologias são necessários contínuos projetos para o aperfeiçoamento dos profissionais de educação. Tardif (2002) informa que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, [...] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.”.

Na contemporaneidade, os alunos possuem maior possibilidade de acesso a diferentes ferramentas e, com isso, usufruir desses mecanismos ao longo das aulas

com auxílio e orientação dos profissionais de educação. Leajanski (2023) ratifica isso ao afirmar que

os estudantes têm acesso cada vez maior as redes de informação e ferramentas tecnológicas, tais como, smartphones, jogos eletrônicos, plataformas de mídia e redes sociais. Isso exige um ensino de Geografia capaz de acompanhar essas transformações tecnológicas e que possa usufruir dessas ferramentas durante as aulas. Assim, as aulas podem tornar-se mais interessantes do ponto de vista dos estudantes e a aprendizagem mais significativa (LEAJANSKI, 2023, p. 156).

Neste sentido, o ensino de Geografia propõe a observação e a reflexão de temáticas que estejam ligadas à contemporaneidade e, com isso, tornar os alunos cidadãos conscientes, críticos e reflexivos dos conteúdos que são pertinentes a nossa existência enquanto seres.

Desta forma, o objetivo do referido trabalho foi a confecção de uma mala geográfica contemplando aspectos geográficos acerca dos países participantes da Copa do Mundo ocorrida no Catar no ano de 2022 com duas turmas do 6º ano do Ensino privado localizado no município de Jaboatão dos Guararapes -PE.

METODOLOGIA

O ensinar, enquanto prática que está amparada em diferentes estruturas da nossa sociedade possui pilares que são aplicados na educação e que estão diretamente ligados ao ato de ensinar que segundo Hattie (2017)

O ato de ensinar exige intervenções deliberadas para garantir que ocorram mudanças cognitivas no aluno. Portanto, os ingredientes-chave são estar consciente dos objetivos de aprendizagem, sabendo quando um aluno é bem sucedido em atingir aquelas metas; conhecer suficientemente a compreensão prévia dos alunos antes de cumprirem uma tarefa e conhecer o conteúdo a ponto de fornecer experiências significativas e desafiadoras a fim de que ocorra algum tipo de desenvolvimento progressivo. O ato de ensinar envolve um professor que conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem com as quais possa apoiar os alunos quando estes parecem não entender; possa proporcionar direção e reorientação em termos do conteúdo sendo aprendido e, portanto, maximizar o poder de feedback, e que também tenha a habilidade para “sair do caminho” quando a aprendizagem estiver progredindo na direção de critérios de sucesso (HATTIE, 2017, p. 42).

Desta forma, a aplicação de um princípio metodológico aplicado ao longo do processo educativo torna-se essencial. Neste sentido, ao longo da referida pesquisa foi aplicada a metodologia ativa, segundo Pereira (2012)

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p.6).

Volpato e Dias (2017) indicam-nos que

[...] a utilização das metodologias ativas pode favorecer a autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno (VOLPATO e DIAS 2017, p. 05).

Neste sentido, a ampliação de mecanismos que possam atuar na facilitação e autonomia ao longo do ensino-aprendizagem tornam-se essenciais. Assim sendo, em conformidade com os princípios para a ampliação da autonomia dos discentes foi realizada uma atividade em grupos que teve como intuito integrar as competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia para os alunos de 6º ano do Ensino Fundamental.

Em decorrência do evento da Copa do Mundo realizado no Catar em 2022, o sistema de ensino promoveu diversas atividades multidisciplinares para abarcar, nas diversas esferas dos componentes curriculares. No caso da Geografia, a utilização do evento futebolístico mundial atuaria no entendimento dos discentes acerca do mundo que se vive, o olhar através da representação espacial e as conexões com o meio natural, todos esses pressupostos sendo fundamentados através do uso das competências indicadas para a etapa do ensino fundamental do 6º ano indicada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os grupos foram sorteados e definidos países que participaram do mundial. Cada grupo, contendo seis integrantes, ficou responsável por um país. Em posse do país, cada grupo ficou responsável por pesquisar conjuntamente aspectos relacionados aos diversos campos da Geografia, contemplando os seguintes temas:

a economia, a demografia, a educação, a saúde, a hidrografia, a climatologia e a vegetação.

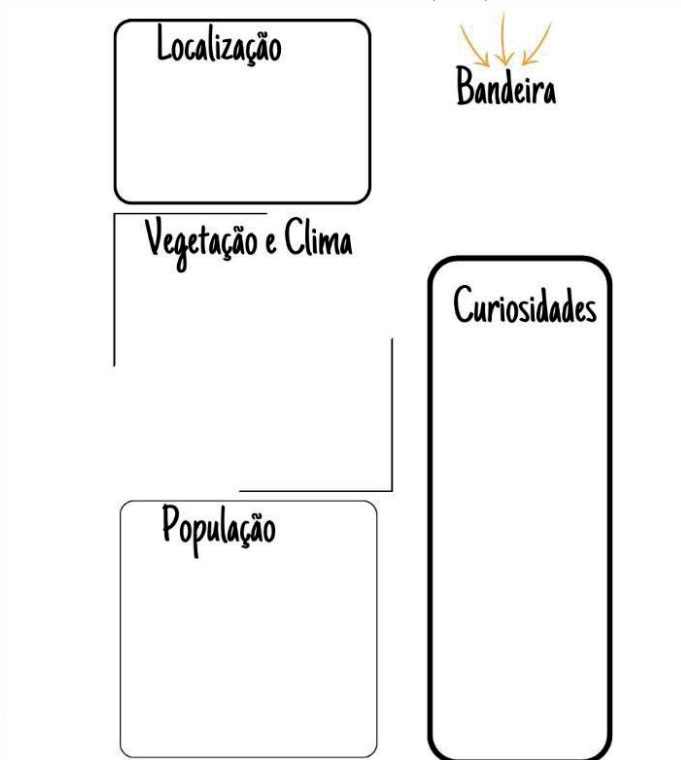
Foram distribuídos materiais para preenchimento das informações coletadas pelos alunos. Eles receberam uma mala geográfica confeccionada com papel cou-chê, contendo em sua capa a logo da Copa do Mundo do Catar, conforme é possível observar na Figura 1. Ao abrirem a mala geográfica, os alunos se depararam com espaços para preenchimento das informações mencionadas anteriormente, conforme é destacado na Figura 2.

Figura 1 - Capa da mala geográfica da Copa do Mundo do Catar (2022)



Fonte: Confeccionado pela autora, 2022.

Figura 2 - Lacunas para preenchimento de informações acerca dos países que competiram na Copa do Mundo do Catar (2022)



Localização

Bandeira

Vegetação e Clima

Curiosidades

População

Fonte: Confeccionado pela autora, 2022.

Além da distribuição de cartolinas para ampliação dos conteúdos informativos para apresentação aos demais integrantes da sala (Figura 3). O intuito da apresentação foi para o aprimoramento do poder de argumentação dos alunos para os demais estudantes da sala.

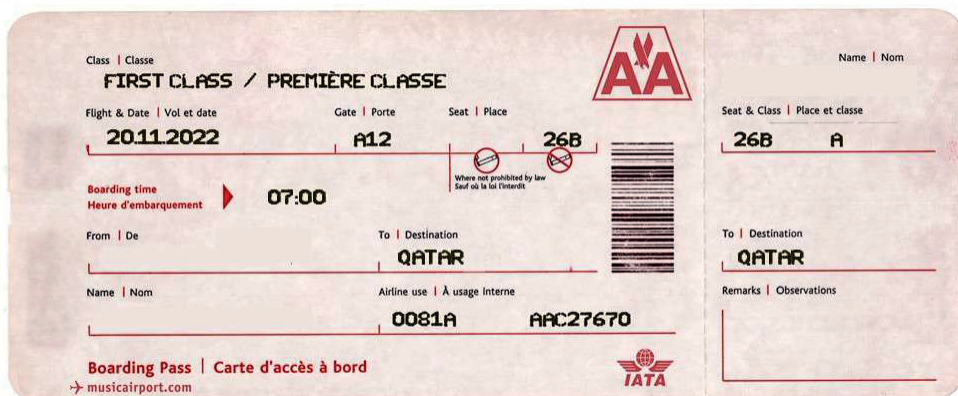
Figura 3 - Confeção dos materiais informativos



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Para promover uma experiência completa aos alunos foram confeccionadas passagens aéreas “fakes” de ida para a cerimônia de abertura da Copa do Catar contendo o nome completo de cada aluno e sua turma (Figura 4). Ao término das apresentações foram distribuídas para os discentes.

Figura 4 - Passagens aéreas para a cerimônia de abertura da Copa do Mundo do Qatar (2022)



Fonte: Confeccionado pela autora, 2022.

Neste sentido, diante do que foi mencionado, os alunos ficaram encarregados de realizar suas respectivas pesquisas com auxílio de seus aparelhos de smartphones. E, ao término do preenchimento das informações nos materiais disponibilizados, eles apresentaram as suas respectivas atividades, sendo questionados por outros discentes a respeito das curiosidades apresentadas por cada país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia, enquanto ciência que nasce a partir da descrição dos fenômenos inerentes à Terra, ao longo dos anos possuiu destaque ao possibilitar ampliação de suas discussões ao inserir o homem enquanto sujeito de alteração e modificação do meio (YLI-PANULA, JERONEN & LEMMETTY, 2019). Na contemporaneidade, o ensino de geografia através da incorporação dos seus conceitos geográficos, como temas transversais ao currículo, possibilitou uma diversificada gama de estratégias para o ensino dessa disciplina (CALADO, 2012; DA SILVA *et al.*, 2021; PEREIRA *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o professor, enquanto agente que coordena a ação educativa, deve possibilitar experiências que contribuam para que os alunos possam adquirir ao longo do processo educativo autonomia e, com isso, formar sujeito participantes e críticos. Assim, a escola deve fornecer espaço de promoção de diálogo e da construção de um ambiente que favoreça a reflexão da diversidade encontrada no mundo plural.

Freire (2007, p.86) ressalta a utilização de artifícios pelo professor como mecanismo estratégico para estimular os discentes, afirmando que

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2007, p. 86)

O autor continua destacando em sua obra 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, p.22)”. Assim, a difusão do uso de variadas maneiras de ensinar e, a inclusão de um

ensino comprometido com a formação de seres plurais e críticos torna-se essencial na atualidade.

Dessa forma, a inserção de múltiplas formas no processo de ensinar promove dinamicidade a sala de aula e, principalmente, a compreensão dos conteúdos por meio de técnicas mais facilitadoras e menos impositivas. Segundo Yli-Panula, Jeronen & Lemmetty (2019) “a educação geográfica deve basear-se nas geografias ou no conhecimento geográfico das crianças e no papel ativo das crianças na sua própria aprendizagem”. Dessa forma, a inclusão dos conceitos centrais que norteiam a ciência geográfica, quando inseridos em sala de aula devem ser aplicados com a utilização conceitual, mas sem deixar de lado propostas de intervenção funcionais que quando aplicadas sejam dinâmicas.

Assim sendo, a inclusão de atividades práticas, participativas e conjuntas, como a utilizada neste trabalho (Figura 5) são essenciais para o preparo do diálogo, diante tanto da convergência quanto da divergência de determinados conteúdos. E, além disso, para a construção de alunos que saibam administrar o tempo e delegar funções aos demais integrantes do grupo (NOVAES, 2011; RUPEL, 2011).

Figura 5 - Produção coletiva dos materiais para posterior apresentação em sala de aula

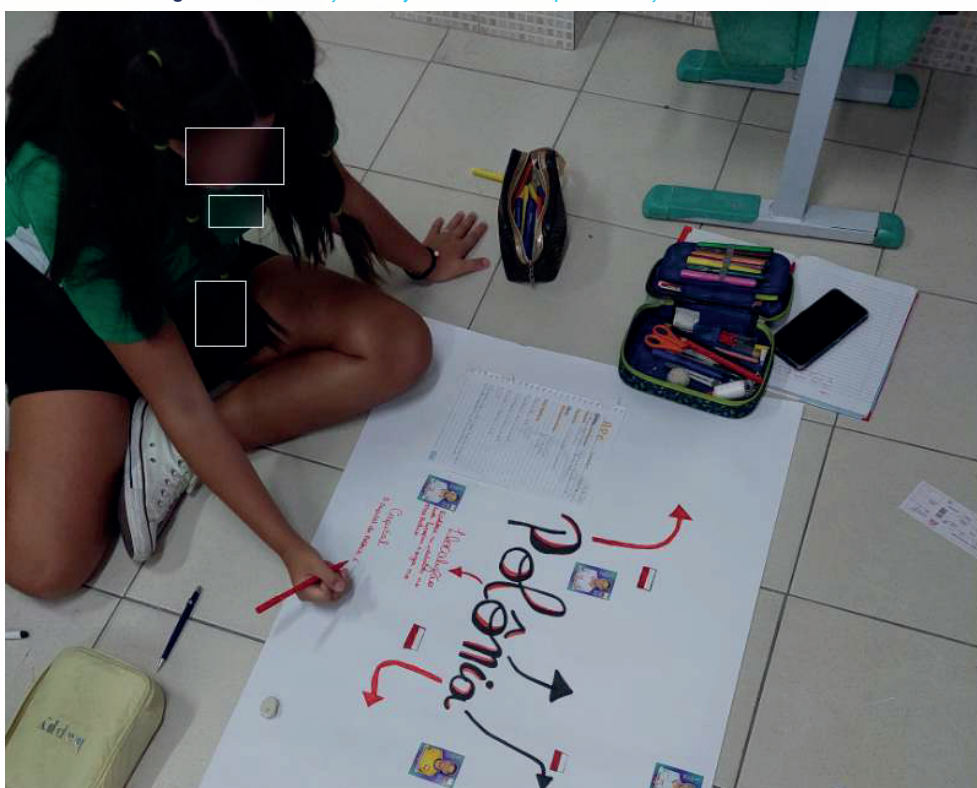


Fonte: Acervo da autora, 2022.

A abrangência de conteúdos incluídos na geografia possibilita uma infinidade de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula. Dentre elas está a utilização de trabalhos coletivos. Esses, quando realizados de forma lúdica em sala de aula são excelentes ferramentas para a promoção do desenvolvimento dos alunos para com os demais presentes no grupo, principalmente, no que se refere a possibilidade de mútua cooperação e, na diversidade de pensamentos, o que possibilita a resolução de conflitos, principalmente, quando há a presença de pensamentos discordantes.

No que se refere a construção da atividade no coletivo foi possível observar que, no geral, a tendência apresentada pela maioria dos alunos que integravam os grupos foi a de liderança (Figura 6). Esse comportamento possibilitou a condução das atividades, principalmente, porque as orientações realizadas pelas lideranças dos grupos viabilizaram o direcionamento para cada integrante de acordo com suas especificidades motivando-os.

Figura 6 - Construção conjunta de cartaz para exibição em sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Ao longo do processo de construção coletiva do conhecimento foi nítida a proatividade dos alunos para o desenvolvimento da atividade. A descoberta proporcionada através da pesquisa coletiva possibilitou uma série de expressões, devido às diferenças culturais que foram sendo reconhecidas pelos alunos.

A surpresa proporcionada pelo desconhecido foi essencial para a demanda investigativa direcionada através da atividade solicitada. A possibilidade em compartilhar este conhecimento com os demais integrantes da sala e, além disso, expor os melhores cartazes favoreceu uma competição sadia entre cada sala.

Os mecanismos utilizados pelos alunos para a confecção dos cartazes e da mala geográfica possibilitam, principalmente, autonomia. Isso porque o desenvolvimento da pesquisa, liderança e cooperação foram notórios ao longo do andamento das atividades solicitadas.

Atividades que possuem forte associação com o aprender e o brincar tornam o processo mais prazeroso. Facilitando assim a aprendizagem dos alunos e os laços que serão realizados ao longo da atividade. Isso porque, como informado na metodologia, os alunos foram sorteados para integrar os grupos e assim realizar as atividades. Com isso, obviamente havia pessoas que não tinham tanta afinidade no dia a dia, mas com a dinâmica, eles passaram a ter um olhar diferente para com os outros.

Desta forma, a integração de atividades que promovam a participação de maneira aleatória dos alunos quando inseridos em grupos promovem indiscutivelmente maneiras integralizadoras para o cotidiano em sala de aula. Obviamente que haverá discordâncias, mas quando há orientação do profissional de educação nesses momentos é possível contornar as adversidades.

Diante da conclusão da atividade, os alunos puderam apresentar e expor o produto final das suas pesquisas através dos cartazes. Ao longo da apresentação das diferenças apresentadas culturalmente, socialmente, economicamente e pelas paisagens naturais presentes em cada país presente na Copa do Mundo do Catar, em 2022, os alunos debateram estas peculiaridades e propuseram comparações com o nosso país (Brasil) e, principalmente, a nível municipal. Com isso, foi possível observar que havia semelhanças em alguns índices que foram pesquisados, mas em países com índices sociais e econômicos ficou nítido a discrepância quando comparados em escala nacional e municipal.

A promoção desta atividade, para além da inclusão de um método participativo, possibilitou a diálogo com os alunos acerca dos índices sociais e econômicos,

conforme mencionado. Com isso, a inserção de diversas metodologias ao longo de uma atividade, possibilita uma diversidade de resultados, como visto nesse artigo.

A culminância desta atividade ocorreu com a exposição da mala pedagógica por um dia no corredor de acesso as salas para que outros alunos de diferentes etapas do ensino básico que integram a rede pudessem observar e interagir com o conteúdo desenvolvido pelos alunos. Além disso, ocorreu a entrega das passagens “fakes” (Figura 7) para todos os alunos. Diante da entrega das passagens houve bastante vibração dos alunos pois, a conclusão da atividade recaía justamente com a possibilidade, mesmo que dentro do imaginário, deles estarem participando concretamente da Copa.

Figura 7 - Entrega das passagens para o evento de abertura da Copa do Mundo do Catar (2022)



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Assim, a aplicação desta atividade possibilitou uma gama de mecanismos que facilitaram o processo de aprendizagem de diversas nacionalidades, o

desenvolvimento do poder de argumentação, através da oralidade, além de todo processo criativo apresentado de forma integral pelos alunos. Ressaltando também a cooperação e a liderança de muitos alunos ao longo do exercício proposto. Com isso, ficou nítido que o objetivo proposto foi amplamente alcançado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos mecanismos de utilização para o aproveitamento do ensino realizados neste trabalho mostraram resultados positivos. Isto porque a utilização de práticas que possibilitam autonomia dos alunos revela o amplo desenvolvimento, principalmente, no progresso do discurso/oratória e no aprimoramento da área discursiva.

Assim, a utilização de práticas que desenvolvam a autonomia quando associadas a práticas coletivas. Pois, quando realizadas conjuntamente oportunizam experiências que capacitam aos alunos a possibilidade de cooperação ao longo do aprendizado. Nesse sentido, a utilização dessas metodologias ao longo do processo de ensino torna-se essencial, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Juliana Silva; DE CASTRO SIQUEIRA, Liliene Maria Ramalho. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 3, n. 1, p. e314292-e314292, 2021.

BRAUN, M. S. de A.; MELO, S. S. de. A monitoria no processo de aprender a empreender. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-17, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3727.

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes: revista de estudos geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012.

CAMPOS, Antônio Carlos. Metodologia do ensino de geografia. São Cristóvão: **Universidade Federal de Sergipe**, CESAD, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino da geografia: caminhos e encantos. **EDIPUCRS**, 2007.

DA SILVA, Isabel Crislane Mota et al. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino e aprendizagem. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324409-e324409, 2021.

DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros et al. Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1546-1559, 2021.

DE MORAES, Jerusa Vilhena; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

DE OLIVEIRA LOUZADA, Camila; FROTA FILHO, Armando Brito. Metodologias para o ensino de geografia física. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017.

DOS SANTOS, Rita de Cássia Evangelista; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, p. 167-184, 2011.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria; NEVES, Diogo Labiak. **Metodologia do ensino de geografia**. Editora Ibpex, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2007. (Coleção Leitura).

HATTIE, J. Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: **Penso**, 2017.

LEAJANSKI, Alison Diego. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 155-164, 2023.

MORGAN, John. 'Teaching Geography for a Better World'? The Postmodern Challenge and Geography Education. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 11, n. 1, p. 15-29, 2002.

NOVAES, André Reyes. Uma geografia visual? contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. **Espaço e Cultura, [S. l.]**, n. 30, p. 6-18, 2011.

PEREIRA, Maria Mikael *et al.* Uso de metodologias ativas para uma aprendizagem significativa no ensino de geografia. **PESQUISAR-Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 8, n. 16, p. 37-52, 2021.

PEREIRA, R. (2012). Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão.

Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular.

RUPEL, Maria Aparecida Pavelski. Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. 2011.

SANTOS, Francisca Eduarda Abreu; DE ARAÚJO, Raimundo Lenilde. ACTIVE METHODOLOGIES IN GEOGRAPHY TEACHING: POSSIBILITIES IN PUBLIC SCHOOLS IN RURAL AREAS, PIAUÍ/PI. **International Journal Semiarid**, v. 6, n. 6, 2023.

SILVA, I. C. M. da; MONTEIRO, M. A. dos S.; SANTOS, J. A. dos; ALBUQUERQUE, J. de. Metodologias ativas no ensino de geografia: a utilização de charges no processo de ensino aprendizagem. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e324409, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4409.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia. **Editora Ibpex**, 2009.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2002.

VOLPATO, A. N.; DIAS, S. R. Práticas inovadoras em metodologias ativas Florianópolis: **Contexto Digital**, 2017.

WALFORD, Rex. Geography. In: **The Multicultural Dimension Of The National Curriculum**. Routledge, 2020. p. 91-107.

WELLENS, Jane et al. Teaching geography for social transformation. In: **Active Learning and Student Engagement**. Routledge, 2013. p. 150-164.

YLI-PANULA, Eija; JERONEN, Eila; LEMMETTY, Piia. Teaching and learning methods in geography promoting sustainability. **Education Sciences**, v. 10, n. 1, p. 5, 2019.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.038](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.038)

VALORES HUMANOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO JOGO DE TABULEIRO

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

Doutoranda em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, dirlenealmeida@gmail.com;

ANTONIO JANSEN FERNANDES DA SILVA

Doutorando em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, jansentimao@hotmail.com;

CARLOS ÁTILA LIMA DOS SANTOS

Mestrando em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, carlosatilalima@gmail.com;

MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, melenih@hotmail.com.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a imersão dos estudantes sobre os valores humanos em aulas de Educação Física por meio do jogo de tabuleiro. Utilizamos nessa pesquisa o método qualitativo, do tipo descritivo. O estudo ocorreu numa escola pública em Eusébio - CE. A coleta de dados, utilizou a observação participante, a transcrição dos diálogos e o registro do caderno de campo. Os resultados e discussões foram divididos em três categorias: 1. Participação na temática valores, 2. Percepção da prática de valores na escola e na vida; e 3. Demonstração de saberes apreendidos. Na categoria 1, os estudantes demonstraram que gostaram de participar da aula com o jogo de tabuleiro visto que houve um notável envolvimento das turmas. Na categoria 2, constatamos o pensamento de normalidade quanto à falta de respeito em situações de jogo, apelidar e ofender o adversário parecem ser atitudes comuns. Princípios balizados sob forte influência do que acontece nos estádios e nas redes sociais. Na categoria 3, os discentes reconhecem que atitudes de respeito são importantes para as relações humanas, identificam a dificuldade em manter o equilíbrio durante um jogo, manifestam o desejo de mudança, declaram que já tomaram atitudes solidárias para com o adversário e revelam que já pediram desculpas, mas que não foi fácil. Inferimos que processo de

formação em valores na escola requer atitudes interventivas do educador(a) como também de toda a comunidade escolar. A transformação de atitudes por parte do discente é um continuum de ações, reflexões e tomadas de decisões.

Palavras-chave: Educação Física, Respeito, Conscientização, Mudança de atitude, Diálogo.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas mudanças aconteceram na Educação no Brasil e no mundo atendendo aos anseios dos que preconizavam as correntes progressistas. O desenvolvimento das atividades de ensino foi remodelado. O centro do processo não é mais o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Essas alterações são movimentos que devem ser feitos tanto por professores como por alunos, uma reconstrução de saberes e de vivências.

Assim sendo, concorda-se que nunca se entendeu suficientemente que a Educação Básica estivesse centrada apenas na transmissão de conhecimentos técnico-científicos. Diferente disso, a sociedade sempre atribuiu à escola responsabilidades no campo da formação moral de seus estudantes. O que sem dúvida mudou foram as expectativas sobre os conteúdos dessa formação. Os valores que devem ser apreendidos nessa instituição.

Atualmente, a Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) é a norma que define toda a organização da educação brasileira, de acordo com os princípios da Constituição Federal, sobretudo o princípio do direito universal à educação. Esse documento expressa claramente que a Educação Brasileira deve ser direcionada pelos propósitos da formação humana integral e pela construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva¹. Conseqüentemente, espera-se a formação de um indivíduo capaz de participar de forma autoral e qualificada na construção da sua vida e da sociedade, presente e futura.

Entende-se que a escola necessita configurar-se como um ambiente de convivência humana entre estudantes, educadores e comunidade escolar que propicie tanto a aquisição de conhecimentos culturais quanto um bom convívio social. Dessa forma, é imprescindível que se invista tanto no objetivo de possibilitar a todos os alunos a aprendizagem de conteúdos técnico-científicos socialmente válidos, como também, no desenvolvimento de valores e experiências que permitam aprender a conviver em uma sociedade republicana e democrática, caracterizada pela participação nas decisões que dizem respeito a todos (Fensterseifer; González, 2013).

No entanto, no ambiente escolar manifestam-se conflitos e desarranjos culturais, econômicos e morais da nossa sociedade, os quais muitas vezes condicionam de forma contundente as possibilidades de ensinar e aprender os conhecimentos

1 Ver, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

escolares. No cotidiano dos estabelecimentos de ensino, sobressaem as queixas por parte de gestores, funcionários e, sobretudo, dos docentes, no que se refere à indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula, envolvendo comportamentos desrespeitosos, xingamentos, até agressões físicas entre os pares e para com os profissionais da educação (Vinha *et al.*, 2016).

Assim sendo, o desafio é duplo. Por um lado, investir esforços para possibilitar uma convivência que propicie a aprendizagem dos alunos e o empenho dos professores no ensino de seus conteúdos. Por outro, trabalhar em prol de uma escola que se constitua em um espaço de formação humana orientada à coexistência democrática, no qual valores como o respeito, a justiça, a cooperação, a perseverança, a responsabilidade, a tolerância, entre outros, sejam objetos de reflexão e vivência.

Para que isso seja possível, na escola devem ser pensadas e desenvolvidas ações com o objetivo de promover comportamentos que resultem no aprimoramento das relações sociais, em uma melhor convivência escolar e na capacidade de levar o estudante a responsabilizar-se pelas suas ações (Regueiras, 2012). Para que essas ações venham se concretizar e trazer resultados expressivos a longo prazo é necessário que a instituição como um todo trabalhe com o mesmo propósito. É importante que essas ações sejam planejadas e realizadas por todos que realizam o trabalho docente e pedagógico na escola, como parte de um projeto permanente, com envolvimento dos funcionários e da comunidade. Isso significa também, que os diferentes componentes curriculares devem instrumentalizar ações específicas que, em articulação com as ações gerais da escola, se constituam em espaços relevantes para a formação em valores.

Assim, diversos autores, no campo da Educação Física, já elaboraram e testaram propostas orientadas ao desenvolvimento moral durante as aulas do componente, explorando valores atribuídos ao olimpismo como alegria do esforço, jogo limpo, respeito pelos outros, busca pela excelência e equilíbrio entre corpo, vontade e mente (Binder, 2012); no aprofundamento da discussão sobre os temas transversais (Darido, 2012); no estímulo à autonomia dos estudante, à luz das proposições de Paulo Freire, por meio de cenários de aprendizagem alicerçados no respeito mútuo, partilha do poder e responsabilidade pelas escolhas (Molina; Freire; Miranda, 2015).

Tratam-se de proposições que buscam dar respostas às inquietações educacionais no que diz respeito a contribuir para a formação humana assim como para a melhoria das relações interpessoais a partir das aulas. Levam em consideração

que as aulas de Educação Física, particularmente no âmbito escolar, configuram-se como um espaço de relações interpessoais intensas e próximas, decorrentes da especificidade dos objetos de conhecimento que são tematizados, apresentando assim grande potencial para o desenvolvimento de valores.

A Educação Física é uma parte, como componente curricular, dentre os seus diferentes objetivos, que contribui para o fortalecimento da inclusão social em sentidos diversos, como por exemplo no enfrentamento aos movimentos sociais de violência dentro da escola, usando-se da cultura corporal de movimento para construir uma prática reflexiva e de superação dessas situações, instigando aprendizagens conscientes, individuais e coletivas, já que a intencionalidade da área permeia um sentido educativo de ideais, condutas e valores em um aspecto formador (Cunha, 2022).

Prat *et al.* (2004) ressaltam que os valores individuais possíveis de promover pelo esporte (um dos temas da Educação Física), vinculam-se com o esforço, a realização, a criatividade, o desafio pessoal, a disciplina, bem como respeito pelos outros, a cooperação, o compromisso, o sentido de pertença, a responsabilidade, entre outros. No entanto, os mesmos autores alertam que o esporte (ou qualquer outra prática corporal) não educa por si. Apenas o ensino orientado de forma adequada a esse fim, pode veicular valores de relevância social. Não há educação ética sem uma intervenção pedagógica pautada por essa intencionalidade.

Por ser um ambiente de sujeitos plurais, a escola torna-se um ambiente favorável aos conflitos culturais. Assim, esforçamo-nos para que mais estudos acerca da temática valores venham ser problematizados na escola a partir de aulas de Educação Física, nas quais apresentamos o objeto desta pesquisa. Para tanto, investigamos a imersão dos estudantes na temática valores humanos em aulas de Educação Física a partir do jogo de tabuleiro. Usar de diferentes jogos pode auxiliar no confronto de situações de frustrações individuais da derrota, minimizando efeitos de violência e estimulando a constituição de atitudes dimensionadas à vida do sujeito com o auxílio da ludicidade, provocando reflexões sobre a situação (Cunha, 2022).

EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de iniciar a discussão sobre o tema valores no contexto da Educação Física, convidamos a refletir acerca desse componente curricular na escola, haja

vista que desde o final da década de 1980, luta-se por sua legitimidade nesta instituição. Em virtude do pouco apreço que ainda se observa em relação a esse componente Lima (2006) enfatiza que o **status** dessa disciplina era considerado sem valor acadêmico ou educativo, não era 'séria', nem 'produtiva' e estava sempre relacionada às atividades físicas e lúdicas achando-se em nível hierárquico inferior quando comparada a outros componentes curriculares. González e Fensterseifer (2009) asseveram que a ruptura com a tradição do que acontecia na escola até início da década de 1990, colocou à Educação Física a necessidade de reinventar o seu espaço nesse contexto. De acordo com os autores, a Educação Física encontrava-se "entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver" (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

A prática que não se acredita mais refere-se à forma de ensino essencialmente tradicional, centrada nos aspectos procedimentais, técnicos e mecânicos dos movimentos, precisando de avanços e inovações, fato que já ocorre, muito embora não sendo de forma predominante. O ensino de valores na escola apresenta-se como uma proposição para essa mudança sendo necessário, o educador venha dar mais significado às práticas pedagógicas.

Nessa lógica, Côrte-Real (2011, p. 53) defende que esse componente curricular precisa responsabilizar-se pela intencionalidade, sistematização e rigor para atingir objetivos nestes campos, sendo eles: o autoconhecimento; potenciação do diálogo como a melhor forma de resolução de conflitos; desenvolvimento da autonomia pessoal; aproveitamento do fracasso como elemento educativo; promoção do respeito e aceitação das diferenças individuais; desenvolvimento do sentido de responsabilidade pessoal e social. A autora ressalta ainda que "o que torna uma atividade desportiva eminentemente educativa é a forma como ela é vivida pelos alunos, assim como o modo como os professores organizam as atividades, metodologias e estratégias que empregam" (Côrte-Real, 2011, p. 59).

Para atender tal demanda, exige-se a vivência de situações de ensino, com as devidas intervenções pedagógicas. Assim sendo, deverão estar voltadas para o desenvolvimento das relações interpessoais, do trabalho em equipe, do respeito, da colaboração, da honestidade, da responsabilidade, dentre outros. Este perfil descrito por Mouliá (2013) vai além dos "saber fazer técnico" e "teórico" que inclui uma terceira dimensão: os "saberes sociais e relacionais".

Estudos na área apontam as potencialidades do componente Educação Física como espaço privilegiado para desenvolver atitudes e valores como

responsabilidade pessoais e sociais. A utilização de dilemas sócio-morais, com estudantes que participam do esporte escolar (Gutiérrez; Vivó, 2005; Aranda, 2010), a formação de atitudes na perspectiva da prevenção e resolução de conflitos na escola (Guimarães *et al.*, 2001), projetos bem-sucedidos de educação em valores na escola pública (Menin; Bataglia; Zechi, 2013; Mouliaá, 2013) e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens (Sanmartin, 1998; Regueiras, 2012) são exemplos do que já vem sendo aplicados.

Algumas pesquisas trazem a discussão para as aulas de Educação Física a partir de dilemas morais que são apresentados durante as atividades e levam o estudante a fazer escolhas, tomar decisões (GUTIÉRREZ; VIVÓ, 2005; MARTÍN, 2014). Por exemplo, Binder (2012), em seu livro *Ensinando Valores Olímpicos: conceitos e atividades para a educação olímpica*, traz histórias e tradições olímpicas para o contexto da escola em busca do desenvolvimento de valores. Na perspectiva do autor, os ideais olímpicos de Pierre Coubertin, o Barão de Coubertin, permitem que sejam desenvolvidos na escola “valores positivos como os do jogo limpo, o respeito pelos outros e o desejo de desafiar suas próprias habilidades ao aplicá-las em situações reais – e, especificamente, nos esportes e jogos” (Binder, 2012, p. 23).

Na mesma linha, Santos (2012) investigou os valores em jogos como possibilidade de uma educação olímpica na Educação Física escolar a partir de um instrumento didático – *Manual de Educação Olímpica*. O pesquisador alerta para a intencionalidade da prática pedagógica por meio do esporte na escola, superando a crença de que essa prática esportiva por si garante uma educação integral.

Guimarães *et al.* (2001) realizaram um estudo de caso e analisaram o lugar ocupado pelo processo de discussão e formação de atitudes no dia a dia das aulas de Educação Física. A pesquisa acompanhou uma situação real do ensino de uma professora com seus avanços e desafios. Ficou evidente que as situações diárias nas aulas desse componente curricular são propícias para o trabalho com atitudes já que os estudantes têm maior contato físico como também o enfrentamento a situações de derrota e sucesso envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e morais que implicam tomada de decisões. Apesar da constatação de que esse componente curricular oportunize um espaço rico para discussões e reflexões, salientam que a docente pesquisada não demonstrava consciência do seu papel na formação de valores e atitudes; omitia-se de intervir perdendo “inúmeras oportunidades de confrontar pensamentos e opiniões dos alunos, de fazer com que revisse sua

posição” (Guimarães *et al.*, 2001, p. 22) perdendo a chance de favorecer o diálogo e o respeito como forma de resolução de conflitos.

Nesse contexto e frente às diversas propostas para a educação em valores, amparamo-nos também nas contribuições sensíveis e humanizadoras de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira. Os aportes teóricos de Freire estão embasados na reflexão, no diálogo acerca das relações entre seres humanos e sua possibilidade de “ser mais” (Freire, 1979).

Freire (1979) afirma que os processos formativos em Educação não podem ser neutros, visto que demandam responsabilidade social e histórica com a transformação social. Esse compromisso ético na ação educativa perpassa a solidariedade, o desvelamento dos acontecimentos que impedem o reconhecimento pelo ser humano em busca de sua humanização e na luta permanente, contestando a ações opressoras.

A ética na perspectiva de Freire (1976) empenha-se em desvelar a indiferença, o imobilismo e a cultura do silêncio quando evidencia o compromisso com a denúncia e declara a viabilidade do ser humano agir em uma perspectiva humanista. O autor ressalta que o processo de humanização está diretamente ligado à capacidade dos seres humanos se engajarem com a realidade. Para Freire (1976) o tensionamento nessa teia de relação com o outro propicia a conscientização e o comprometimento com a real comunhão.

Para tanto, a Educação precisa ser entendida como um ato político que promove momentos de partilha, do encontro, do cuidado, do diálogo com o outro, estabelecendo um espaço de troca comunicativa. Esses momentos podem proporcionar uma prática libertadora. Como afirma Freire (2005, p. 46) “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”.

É fundamental na Educação Libertadora a problematização da realidade, na medida em que a objetivação fica cada vez mais ampla (no sentido da “totalidade”) e profunda (no sentido da articulação interpretativa) que vão fazendo os oprimidos. Eles vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Sendo assim, Freire (2005) destaca que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados,

quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 2005, p. 80).

Logo, na Educação Libertadora, a humanização e a conscientização não se separam, uma implica na outra de tal modo que parece uma unidade que se manifesta na ação-reflexão concreta. Quanto mais se problematiza a realidade, maior será o avanço da conscientização, tanto mais “profundidade” daremos à humanização como tarefa a ser cumprida por meio da práxis na forma de “ação cultural” ante o nosso inacabamento (Shor; Freire, 2021).

A Educação Libertadora à luz de Freire auxilia na mobilização de professoras e professores de Educação Física escolar que buscam, por meio de suas práxis pedagógica, construir outras formas sobre a sua história de vida, cultura e da cultura corporal do movimento que diante da realidade deve ser tomada como possibilidade cujo alcance ocorre pela luta da homogeneização das leituras de mundo dos estudantes (Bossle, 2019).

Entende-se que os esforços na construção de uma Educação Física libertadora devem emergir da materialidade do conhecimento produzido intersubjetivamente no contexto escolar (Silva; Souza; Maldonado, 2019; Araújo; Rocha; Bossle, 2019; Silva; Martins, 2020) considerando que essa transformação é de suma importância para gerar diálogos no meio acadêmico ou em ambiente extraescolar acerca dos conhecimentos ou saberes produzidos na Educação Física.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é analisar a imersão dos estudantes na temática valores humanos em aulas de Educação Física por meio do jogo de tabuleiro. Utilizamos nesta pesquisa o método qualitativo, do tipo descritivo. O estudo ocorreu no ano de 2022, numa escola estadual de ensino profissional no município de Eusébio - CE. Para a coleta de dados foi empregada a observação participante, a transcrição dos diálogos e o registro do caderno de campo. Os resultados e discussões da pesquisa foram divididos em três categorias: Participação na temática valores; Percepção da prática de valores na escola e na vida; e Demonstração de saberes apreendidos.

As discussões dos eventuais problemas e conflitos emergentes apresentados no jogo de tabuleiro fez com que os alunos refletissem sobre suas atitudes. A

estratégia da imersão na temática por meio de diálogo e reflexões em grupo a partir do jogo de tabuleiro foi uma eficiente alternativa para reflexão acerca dos comportamentos e atitudes na escola e que pode ser levada para sua vida pessoal.

Como síntese conclusiva, inferimos que o processo de formação em valores na escola requer atitudes interventivas do educador(a) como também de toda a comunidade escolar. A transformação de atitudes por parte do discente é um continuum de ações, reflexões e tomadas de decisões. Propostas interventivas ancoradas na reflexão-ação-reflexão podem contribuir como possibilidades educativas comprometidas com processos humanizadores, visto que têm como pressuposto a conscientização dos discentes.

METODOLOGIA

Neste estudo, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que se propôs discutir o tema valores em aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio de um jogo de tabuleiro. Para coleta de dados, escolhemos a observação participante e sistemática dos procedimentos durante o jogo, a transcrição dos diálogos e os registros do caderno de campo. O lócus do estudo foi uma escola estadual de educação profissional no município de Eusébio - CE. Esta instituição está localizada numa área urbana, oferece somente Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série) e funciona na modalidade Educação Integral com cerca de 500 alunos regularmente matriculados, de ambos os sexos.

Participaram da investigação duas turmas de 45 estudantes de cada uma das séries do Ensino Médio no intuito de se ter uma percepção maior da escola. Os estudantes envolvidos na pesquisa possuem faixa etária de 14 a 18 anos. O critério de seleção de turmas foi por apresentar maior participação nas aulas práticas. Foram escolhidas 3 turmas de Eletromecânica, 2 de Logística e 1 de Química.

O jogo de tabuleiro foi realizado na aula de Educação Física que teve a duração de 50 minutos. Este estudo contou com duas fases, sendo elas: 1) Aplicação do jogo de tabuleiro e 2) Discussão e aprofundamento da temática. Durante o jogo foram feitas observações dos estudantes envolvidos na atividade. Utilizamos a escuta e olhar atentos acerca da percepção dos discentes e a percepção dos investigados ao participarem da atividade.

Com vistas a manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa, utilizamos um código alfanumérico como forma de identificar os alunos cuja composição é

explicada da seguinte maneira: a letra “E” significa estudante e os números denominam a organização na lista de respostas, não seguindo a ordem alfabética. Como por exemplo: **E08** refere-se ao estudante de Educação Física de número 08 da lista de coleta dos dados.

O JOGO

O jogo escolhido para a realização do estudo foi do tipo de tabuleiro de percurso² com fotos de modalidades esportivas ao fundo (FIGURA 1). A escolha das imagens se deu para enfatizar a relação dos valores humanos com a Educação Física. Foram abordadas duas temáticas para o jogo. Nesse estudo, faremos um recorte para o tema valores humanos. O outro tema será evidenciado em outro artigo.

Figura 1 – Jogo de tabuleiro de percurso – Tema valores no esporte

Você foi gentil com colegas durante o jogo. Avance 3 casas.	10	Durante o jogo você manteve seu controle emocional. Avance 3 casas.	Na torcida, você insultou o time adversário. Volte 3 casas.	32	Depois do jogo você ajudou a limpar o ginásio. Avance 3 casas.	Chegada
8	12	Você falou palavrões a colegas e adversários. Volte 3 casas.	Seu adversário se machucou e você parou o jogo para ele ser socorrido. Avance 3 casas.	30	Você deixou lixo na arquibancada. Fique sem jogar a próxima rodada.	52
Você brigou com colegas no jogo. Fique sem jogar a próxima rodada.	14	Depois do jogo você cumprimentou o rival educadamente. Avance 2 casas.	Você simulou a falta para se beneficiar em uma situação no jogo. Volte 2 casas.	28	Após o jogo você recolheu o seu lixo e colocou na lixeira. Avance 1 casa.	50
5	16	Após perder o jogo você atingiu a arbitragem. Volte 4 casas.	Você emprestou o uniforme para um colega. Avance 2 casas.	26	Seu time perdeu e você chutou o cesto espalhando o lixo. Volte 3 casas.	49
4	17	Após perder o jogo você honrou o time adversário. Avance 3 casas.	A bola foi fora, o árbitro não viu. Você percebeu o erro e ficou calado. Volte 1 casa.	25	Estavam varrendo a quadra e você jogou lixo no chão. Volte 2 casas.	47
Você votou seu adversário. Volte ao início.	19	Você admitiu que a bola tocou em você mesmo o árbitro não tendo marcado. Avance 1 casa.	21	40	Seu se desculpou com o time por uma atitude antética. Avance 2 casas.	46
2	23	41	43	44	44	
Saída						

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O jogo de percurso foi construído com o propósito de levar os discentes a refletirem acerca de condutas que envolvam solidariedade, respeito, justiça, empatia,

- 2 Construído pela autora em 2022, adaptado para aula de Educação Física. Essa é a terceira versão do jogo. A primeira versão abordava o tema Meio Ambiente, foi construída em 2017, em parceria com Alison Nascimento Farias, por ocasião da Disciplina Temas transversais e as tecnologias de produção de materiais, durante o Mestrado na Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus Rio Claro. A segunda versão foi adaptada pela autora em 2019 para trabalhar o tema lixo na escola.

honestidade, tolerância, resiliência, responsabilidade, dentre outras. Dessa forma, foram oportunizadas reflexões quanto a atitudes e valores em diversos aspectos e contextos: no trato com as pessoas, em condutas de respeito ao próximo, no respeito às diferenças, agir com ética e verdade, reconhecer suas falhas ou suas dificuldades, perceber os sentimentos de outras pessoas, colocando-se “no lugar dela”, avaliar a existência de justiça ou injustiça nas situações, agir de forma cordial, educada e amável, entre outras coisas. Procuramos também contextualizar o jogo para a realidade dos estudantes como forma de facilitar a assimilação de conhecimentos para que gerasse mudança de atitude para com o tema valores humanos.

O jogo de tabuleiro sobre valores foi impresso em gráfica, em papel A3, plastificado para ter maior durabilidade e ser utilizado mais vezes com outras turmas. Foram confeccionados 9 tabuleiros que foram distribuídos na sala conforme os grupos se organizavam. Cada turma contava com cerca de 45 estudantes, então, foi solicitado que formassem grupos de 5 pessoas. Cada tabuleiro acompanhava um dado de seis faces e para os peões marcadores usamos tampas de garrafa, de caneta, de pasta de dente, objetos pessoais como: foto 3x4, borracha, dentre outros (FIGURA 2). A proposta foi pensar na sustentabilidade e adaptar os peões de marcação individual, tendo em vista que o quantitativo de marcadores era elevado por turma. Dessa forma, se articula com o que está disponível no momento.

Figura 2 – Jogo de tabuleiro de percurso – Marcadores



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O jogo consistia um percurso dividido em 52 casas, numeradas em sequência de 1 a 52 e algumas continham textos de situações relativas ao tema lixo, valores no esporte e seus comandos. Entretanto, para este estudo, fizemos o recorte das questões que tratam sobre o tema valores. Tais situações já poderiam ter ocorrido na escola, outras não. Sendo elas: 1) Você incentivou sua sala honrando o time adversário. Avance 3 casas. 2) Você vaiou seu adversário. Volte ao início. 3) Você brigou com colegas no jogo. Fique sem jogar a próxima rodada. 4) Você foi gentil com colegas durante o jogo. Avance 3 casas. 5) Durante o jogo você manteve o seu controle emocional. Avance 3 casas. 6) Você falou palavrões a colegas e adversários. Volte 3 casas. 7) Depois do jogo você cumprimentou o rival educadamente. Avance 2 casas. 8) Após perder o jogo você xingou a arbitragem. Volte 4 casas. 9) Você admitiu que a bola tocou em você mesmo o árbitro não tendo marcado. Avance 3 casas. 10) A bola foi fora, o árbitro não viu. Você percebeu o erro e ficou calado. Volte 3 casas. 11) Você emprestou o uniforme para um colega. Avance 2 casas. 12) Você simulou a falta para se beneficiar em uma situação no jogo. Volte 2 casas. 13) Seu adversário se machucou e você parou o jogo para ele ser socorrido. Avance 3 casas. 14) Na torcida, você insultou o time adversário. Volte 3 casas. 15) Você se desculpou com o time por uma atitude antiética. Avance 2 casas. 16) Você cometeu uma fraude para vencer o campeonato. Volte 4 casas.

Após lançar o dado, os(as) estudantes deveriam movimentar seu peão marcador contando as casas de acordo com o que marcou o dado jogado. Venceria o(a) jogador(a) que primeiro atingisse o final da trilha. Cada vez que um(a) jogador(a) parava em uma casa que continha texto com o comando deveria ler e seguir o que indicava.

Foram dadas explicações iniciais antes da entrega do material e logo em seguida os grupos iniciaram o jogo. Partiu-se de regras acordadas em cada grupo. De forma colaborativa cada grupo decidia como seria iniciado o jogo e as regras para chegar ao final. O objetivo maior consistia em manter o desejo de participar e o interesse pelo jogo. Na aula seguinte, foram realizadas as discussões sobre como foi participar da atividade e os conhecimentos construídos a partir do jogo que partiram das seguintes questões: Como foi participar do jogo com a temática valores humanos? Qual a relação do tema valores humanos com a Educação Física? De que forma a temática valores humanos se aproxima do seu cotidiano? Que aprendizagem mais marcou sua participação no jogo? Que decisões você toma a partir das discussões?

Para a organização dos resultados, tomamos por base a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), por conseguinte, em suas três fases - “Pré-análise”, “exploração do material” e “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” para a investigação dos dados. Em seguida, o material foi analisado em categorias, mais precisamente a “análise temática” a partir da codificação obtida da transcrição dos diálogos em sala e das observações registradas no diário de campo. Levando em conta que esta pode ser codificada por meio de palavras ou temas, elegemos o tema, visto que este “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões” (Bardin, 2011, p. 135).

Como resultado, foram encontradas três categorias (QUADRO 01) para apresentação e discussão dos resultados, sendo elas: 1) Participação na temática valores; 2) Percepção da prática de valores na escola e na vida e 3) Demonstração de saberes apreendidos, como veremos a seguir.

Quadro 01 – Categorias de análise

Participação na temática valores
Foi divertido participar de um jogo de tabuleiro abordando essa temática. (E04)
Dava muita risada quando meus colegas tinham que voltar ou ficavam sem jogar. (E06)
Foi muito legal! (E02)
Nunca tinha brincado de jogo de tabuleiro com esse tema. (E09)
Nunca tinha pensado sobre o tema valores e Educação Física. (E13)
Não gostava quando caía numa casa que tinha que voltar. (E07)
Eu gostava quando (<i>caía em casa que</i>) tinha de avançar. (E01)
Percepção da prática de valores na escola e na vida
O árbitro não marcou, então fiquei calado. (E17)
Os insultos e xingamentos acontecem sempre nos jogos (<i>nos estádios</i>). (E08)
Os meninos sempre brigam e discutem durante os jogos na escola. (E01)
Mas todo mundo faz isso. (<i>Vaiar/xingar</i>) (E03)
Perdi a cabeça e briguei mesmo! (E19)
Do pescoço pra baixo é canela. (E11)
Se colar, colou. (<i>Simular uma falta</i>) (E12)
Uma vez um colega de outra escola relatou que jogou por uma escola que não estudava. (E16)
O mundo é dos espertos. (E15)
O importante é ganhar, não importa como. (E01)
No estádio é assim. (<i>Música depreciando o time adversário/palavrões/xingamentos</i>). (E01)

Mas eles (*adversários*) é que começam a vaiar e xingar, eu não vou ficar calado! (E05)
O árbitro roubou o jogo favorecendo o outro time. (E16)
Tem até jogador da seleção que simula falta e dá certo! (E07)

Demonstração de saberes apreendidos

Entendo que as situações de punição eram para reforçar o que não poderia ser feito. (E01)
É difícil manter o equilíbrio durante um jogo. (E07)
O que eu não quero para mim, eu não faço com o outro. (E08)
Uma vez pedi desculpa para um adversário que machuquei, mas não foi fácil. (E09)
Acho importante cumprimentar o adversário porque é uma atitude civilizada e educada. (E13)
Só tem jogo se tiver o adversário, então temos que respeitar. (E04)
Temos que aprender a perder. (E16)
Eu já coloquei a bola para fora para que o adversário fosse socorrido. (E18)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a leitura cuidadosa e atenta de todo o material, foram elaboradas categorias de análise que deram visibilidade aos resultados obtidos. As três categorias de análises construídas foram: 1) Participação na temática valores; 2) Percepção da prática de valores na escola e na vida e 3) Demonstração de saberes apreendidos que se apresentam a seguir.

PARTICIPAÇÃO NA TEMÁTICA VALORES

O jogo de percurso abordando o tema valores foi desenvolvido nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, contou com cerca de 9 grupos em cada sala. Algumas turmas utilizaram menos tabuleiros, uma vez que decidiram montar equipes com quantidade maior de componentes. No geral, as turmas se agruparam entre 6 a 8 participantes e grande parte jogou, em média, 3 rodadas.

A aula seguinte à prática do jogo foi o momento destinado à problematização com os estudantes acerca da temática valores. Para investigarmos a questão da participação partimos de duas questões: 1) Como foi participar do jogo com a temática valores humanos? Qual a relação do tema valores humanos com a Educação Física?

Verificamos que os estudantes ficaram empolgados em participar da aula com o jogo de tabuleiro posto que jogaram mais de uma partida. Expressões como: “Foi divertido participar de um jogo de tabuleiro abordando essa temática” (E04); “Dava muita risada quando meus colegas tinham que voltar ou ficavam sem jogar” (E06); “Foi muito legal!” (E02) foram relatadas pelos discentes. Durante o jogo, observamos um grande envolvimento das turmas. Todos se motivaram com o jogo, até mesmo os que geralmente não participavam das aulas. O grande interesse dos estudantes pode ser atribuído ao fato de ser um jogo competitivo e pela dinâmica escolhida para abordar a temática.

Por ser uma atividade diferente, os discentes se entusiasmaram. No entanto, houve um estranhamento inicial pela forma como foi apresentada a temática. Alguns comentários como: “Nunca tinha brincado de jogo de tabuleiro com esse tema.” (E09); “Nunca tinha pensado sobre o tema valores e Educação Física” (E13) demonstram a surpresa por parte dos estudantes. Observamos então a necessidade da inserção de vivências na escola de situações de ensino voltadas para o desenvolvimento das relações interpessoais, do trabalho de equipe, do respeito, da colaboração como aponta Mouliáá (2013). Portanto, ao propor esta atividade a Educação Física coloca-se para além do “saber fazer técnico” e “teórico” incorporando uma terceira dimensão: os “saberes sociais e relacionais” (Mouliáá, 2013).

Vale ressaltar a importância da intencionalidade pedagógica em planejar e sistematizar a discussão de temas emergentes em aulas de Educação Física, nesse caso a temática valores humanos. Promover uma nova temática com uma forma diferente e atrativa motiva estudantes a participarem e se interessarem pela aula, conseqüentemente, favorece a apropriação do conteúdo.

Constatamos também manifestações positivas e negativas quanto aos comandos escritos no jogo que podem ser percebidas nos seguintes comentários: “Não gostava quando caía numa casa que tinha que voltar” (E07); “Eu gostava quando (caía em casa que) tinha de avançar” (E01). Durante as partidas, os estudantes estavam engajados para chegarem ao final do percurso, porém, eram surpreendidos por comandos de “volte 1 casa” ou “volte 3 casas”. Ao questionar por que esse comando era dado, eles afirmavam que era uma “punição” por algo que não deveriam ter feito.

Refletir e discutir sobre os comandos do jogo trouxe à tona a temática valores humanos e suas problemáticas. Nesse sentido, ajuda no reconhecimento e aprendizado sobre o tema valores e faz com que compreendam melhor a realidade que os cerca sobre questões sociais como respeito, solidariedade, ética, entre outras.

Dessa forma, vincula-se à capacidade dos seres humanos se constituírem no engajamento com a realidade (Freire, 1976).

PERCEPÇÃO DA PRÁTICA DE VALORES NA ESCOLA E NA VIDA

Nesta categoria, surgiram diversas percepções acerca dos valores. Algumas são situações que acontecem ou já aconteceram na escola, outras se referem a acontecimentos públicos ou da vida particular. A questão que deu início à problematização foi: De que forma a temática valores humanos se aproxima do seu cotidiano?

No que se refere à escola, destacamos o reconhecimento por parte dos estudantes da ocorrência de brigas, insultos e vaias, durante uma partida ou brincadeira. Recorrem ao jargão de que “todo mundo faz isso” (E03) para justificar suas atitudes ou ao fato de tais atitudes ocorrerem nos estádios e serem transmitidas na televisão ou presenciadas por eles. Argumentam ainda que “O árbitro roubou o jogo favorecendo o outro time” (E06) e “Juiz ladrão” (E10) retratando falas que comumente ocorrem nas arquibancadas, por conseguinte, a torcida incita à violência como forma de protesto. Com agravantes de músicas que depreciam o adversário também são frequentes nos estádios e veiculadas por torcidas organizadas nas redes sociais. Esses pretextos são declarados para tentar reproduzir tal comportamento na escola.

Outro aspecto apontado foi alegar que foi o adversário quem iniciou o insulto e que precisava se defender, nesse caso assumem que perderam a cabeça e brigaram mesmo. Assim sendo, transferem a responsabilidade para o outro para legitimar sua atitude, demonstrando dificuldade em controlar suas emoções.

À medida que ocorriam as discussões, emergiram argumentos do senso comum, tais como: “Do pescoço pra baixo é canela” (E11) justificando atitudes de violência para com o adversário; “Se colar, colou” (E12) quando se referia ao fato de simular uma falta para se beneficiar com a situação, citando ainda que tem jogador da seleção brasileira que finge ter sofrido falta e o árbitro marca a infração; “O mundo é dos espertos” (E15), “O importante é ganhar, não importa como” (E14) sob a premissa de que os fins justificam os meios.

Do ponto de vista da omissão também foi relatado um episódio no voleibol em que a bola tocou no bloqueio do seu time, mas o árbitro não marcou, então ele ficou calado, pois seu time se beneficiaria com o fato. Mencionaram também que

um colega de outra escola jogou por uma escola que não estava matriculado, cometendo uma fraude, passando-se por outro estudante.

Durante as discussões com as turmas, constatamos o pensamento de normalidade quanto à falta de respeito em situações de jogo, apelidar e ofender o adversário parecem ser atitudes comuns entre eles. Princípios balizados sob forte influência do que acontece nos estádios e nas redes sociais, por meio de maus exemplos de conduta antidesportiva ou antiética repercutem na escola. Está muito presente nos relatos a concepção de que vale a pena desrespeitar as regras para ganhar a qualquer custo.

Isto posto, asseveramos que problematizar temáticas do contexto social em aulas de Educação Física está em conformidade com o que aponta Côrte-Real (2011) quando afirma que esse componente curricular necessita responsabilizar-se pela intencionalidade, sistematização e rigor para atingir objetivos neste campo, sendo eles: o autoconhecimento; potenciação do diálogo como a melhor forma de resolução de conflitos; desenvolvimento da autonomia pessoal; aproveitamento do fracasso como elemento educativo; promoção do respeito e aceitação das diferenças individuais; desenvolvimento do sentido de responsabilidade pessoal e social.

Assim esse componente curricular se compromete em levar os estudantes a fazer uma leitura e compreensão de mundo permeadas pelo diálogo na busca de uma prática consciente (Freire, 1996).

DEMONSTRAÇÃO DE SABERES APREENDIDOS

Nesta última categoria, visualizamos a assimilação dos estudantes após argumentação, discussão e reflexão com a turma. Compreendendo que a dinâmica dialógica da temática é intencional e visa o desvelamento dos signos e das relações humanas. As discussões partiram das seguintes questões: Que aprendizagem mais marcou sua participação no jogo? Que decisões você toma a partir das discussões?

Alguns estudantes perceberam a intenção da temática do jogo como vemos nas seguintes expressões: Entendo que as situações de punição eram para reforçar o que não poderia ser feito (E01); Acho importante cumprimentar o adversário porque é uma atitude civilizada e educada (E13); Só tem jogo se tiver o adversário, então temos que respeitar (E04).

No relato (E4), é possível dialogar com o que Miranda (2006) afirma ser necessário, rever os modelos e valores amplamente praticados, uma vez que

inconscientemente são enfatizados pela visão esportivizante exacerbada da Educação Física na escola. É mister procurar desmistificar o olhar dominante durante as aulas, tomando como principais referências: os jogos cooperativos ou a concepção ampliada do esporte.

Percebe-se que o esporte já é conteúdo consolidado nas aulas de Educação Física em razão de prevalecer o discurso de que não é possível viver ou sobreviver sem a competição. Para Kemmer (2000, p. 13) “a competição é realmente inerente ao homem, isto posto não queremos renegá-la e/ou retirá-la do convívio de nossos alunos, temos sim que repensar os conteúdos e estratégias nas aulas de Educação Física”. Dessa forma, Freire (1999) corrobora com a ideia de Kemmer (2000), em razão de acreditar que negar a competição é o mesmo que eliminar o esporte da Educação Física, que a ação educativa de reconhecer a vitória ou a derrota é mais importante do que nunca competir.

Outra perspectiva relaciona-se a uma prática que busque a humanização e a conscientização que não se separam, uma implica na outra de tal modo que parece uma unidade que se manifesta na ação-reflexão concreta (Shor; Freire, 2021). Constatamos isto nas seguintes falas dos estudantes: O que eu não quero para mim, eu não faço com o outro (E08); Temos que aprender a perder (E16); Uma vez pedi desculpa para um adversário que machuquei, mas não foi fácil (E09); Eu já coloquei a bola para fora para que o adversário fosse socorrido. (E18); É difícil manter o equilíbrio durante um jogo (E07).

Esses resultados vão ao encontro com o que Regueiras (2012) discorre quando expressa o desenvolvimento de ações com o objetivo de promover comportamentos que resultem no aprimoramento das relações sociais, em uma melhor convivência escolar e na capacidade de levar o estudante a responsabilizar-se pelas suas ações.

Do ponto de vista de aprendizado, alguns discentes reconhecem que atitudes de respeito são importantes para as relações humanas, identificam a dificuldade em manter o equilíbrio durante um jogo, manifestam o desejo de mudança, declararam que já tomaram atitudes solidárias para com o adversário e revelam que já pediram desculpas, mas que não foi fácil. Esses fatos contribuem para seu amadurecimento pessoal e implicam em novas atitudes diante de situações cotidianas e de enfrentamento.

Para que, de fato, mudanças possam se evidenciar na escola e na vida dos estudantes, é necessário que propostas como esta sejam realizadas por toda a

comunidade escolar a longo prazo. Somente após um longo período é que experiências como estas podem ser incorporadas provenientes aos processos educativos decorrentes da vivência do diálogo, da resolução de situações para os demais contextos da vida dos alunos.

Desta forma, é possível desenvolver propostas educativas que busquem a formação de valores mais humanitários por acreditar ser oportuna de ser implementada e concretizada no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às últimas ponderações desse estudo, o qual teve por objetivo analisar a imersão dos estudantes sobre a temática valores humanos em aulas de Educação Física por meio do jogo de tabuleiro. As discussões dos eventuais problemas e conflitos emergentes apresentados no jogo de tabuleiro fez com que os alunos refletissem sobre suas atitudes. A estratégia da imersão na temática por meio de diálogo e reflexões em grupo a partir do jogo de tabuleiro foi uma eficiente alternativa para reflexão acerca dos comportamentos e atitudes na escola e pode ser ampliada para sua vida pessoal.

Verificamos que, em sua maioria, os discentes gostaram de participar da aula com o jogo de tabuleiro visto que houve um notável envolvimento das turmas pelo fato de jogarem mais de uma partida. Pudemos constatar atitudes comuns entre os estudantes sendo elas: o pensamento de normalidade quanto à falta de respeito em situações de jogo, o uso de apelidos e ofensas ao adversário.

Nesse sentido, percebemos dificuldades por parte de alguns estudantes, em dominar as emoções. Exemplos de más condutas nas mídias sociais, nos estádios, o pensamento de levar vantagem, de ganhar a qualquer custo, o incentivo e a influência em pagar na “mesma moeda”, são alguns fatores que colaboram para a desconstrução das boas relações sociais.

Alguns discentes perceberam a intenção da temática do jogo, reconhecem que atitudes de respeito são importantes para as relações humanas, identificam a dificuldade em manter o equilíbrio durante um jogo, manifestam o desejo de mudança, declaram que já tomaram atitudes solidárias para com o adversário e revelam que já pediram desculpas mas que não foi fácil.

Construir relações na escola e na vida permeadas pelos valores de solidariedade, de cooperação, de respeito, de ética, de justiça, de tolerância é um grande

desafio e caminha em outra direção ao que a realidade se apresenta. Sabemos que não é tarefa somente da escola, mas essa instituição também é responsável pela formação do discente em valores humanos. Os pais ou responsáveis devem ser parceiros das escolas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, tanto nos aspectos cognitivos como nos motores, afetivos e sociais, favorecendo uma formação integral do indivíduo.

O processo de formação em valores na escola, como na vida, é um percurso longo e diário. Requer atitudes interventivas do educador(a) como também de toda a comunidade escolar. Como diz o ditado popular “Uma andorinha só não faz verão”. A transformação de atitudes por parte do discente é um continuum de ações, reflexões e tomadas de decisões.

Propostas de intervenção educativas como a evidenciada nesse estudo, ancoradas na reflexão-ação-reflexão podem contribuir como possibilidades educativas comprometidas com processos humanizadores, visto que têm como pressuposto a conscientização dos discentes. E assim, possibilitar oportunidades dos estudantes refletirem acerca de suas atitudes e nas implicações de seus atos do cotidiano no esforço de um agir no mundo, transformando-os, permeados pela dialogicidade.

Sugerimos que outros estudos sejam desenvolvidos com o intuito de ampliar as discussões, sobretudo cientes da relevância social da temática nesse momento pós-pandemia. Essas questões não afetam apenas a escola, mas a sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

ARANDA, A. F. El desarrollo moral em el deporte escolar em el contexto europeo: un estudio basado em dilemas sociomorales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia Chile, v. 36, n. 2, p. 83 – 97, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200005. Acesso em: 16 maio 2023.

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. (Orgs.). **A Educação Física da Escola Pública: práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Curitiba: CRV. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BINDER, D. L. **Ensinando valores olímpicos**: conceitos e atividades para a educação olímpica. COB cultural, 2012.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: Editora CRV, 2019, P. 17-31.

CÔRTE-REAL, M. A. (2011). **Escola, Inclusão e Responsabilidade Pessoal e Social... Que papel para o desporto?** 97 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012.

DARIDO, S. C. **Temas transversais e educação física escolar**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica. v. 6, p. 76-89, 2012.

DE LIMA, L. M. A ação educativa dos professores de Educação Física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 46–66, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v4i0.76. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/76>. Acesso em: 16 maio 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J. S. R.; MAZZINI, J. M. Educação Física Escolar: atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro – SP, v. 7, n. 1, p. 17 – 22, 2001.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GUTIÉRREZ, M.; VIVÓ, P. Enseñando razoamento moral em las clases de educación física escolar. **Motricidad European Journal of Human Movement**, Cáceres – España, n.14, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2279058>. Acesso em: 16 maio 2023.

KEMMER, A. V. M. A influência da competição na vida escolar do educando. In: **Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**, IV, 2000. Niterói, Anais... Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física, 2000, p. 13-15.

MARTÍN, O. G. El dilema moral em el área de educación física: uma propuesta práctica. **La Peonza – Revista de Educación Física para la paz**, Valladolid, España, n. 8, p. 40-50, mar, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235557>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARTINS, R. M; SILVA, M. E. H. (Orgs.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV. 2020. P. 65-79.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MOULIAÁ, L. R. V. **Desenvolvimento de Valores Sociais e Relacionais através da Educação Física**: orientações curriculares para a Educação Técnico - Profissional e Vocacional. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Lorca, Murcia, Espanha, 2013.

PRAT, M.; FONT, R.; SOLER, S.; CALVO, J. Educación en valores, deporte y nuevas tecnologías. **Apunts**: Educación física y deportes. Cataluña, n. 78, p. 83-90, set. – dez., 2004. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301531>. Acesso em: 16 maio 2023.

REGUEIRAS, M. L. V. **Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto**: uma análise centrada na perspectiva dos especialistas. 304 p. Dissertação (Doutoramento) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012.

SANMARTIN, M. G. Desarrollo de valores em la educación física y el deporte. **Apunts: Educación física y deportes**. Cataluña, v. 1 n. 51, p. 100 – 108, 1998. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307981>. Acesso em: 16 de maio 2023.

SANTOS, F. B. **Valores em jogos**: possibilidades de uma educação olímpica na Educação Física escolar. 2012. 182 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SHOR, Ira; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 14^o Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021.

SILVA, C. S.; SOUZA, S. C.; MALDONADO, D. T. “Ler o Mundo” nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio: quando um sonho se torna realidade. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Volume 38. Curitiba: CRV. 2019. P. 255-269

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M. F.; MORO, A.; VIVALD, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L., 2016. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747>. Acesso em: 16 maio 2023.