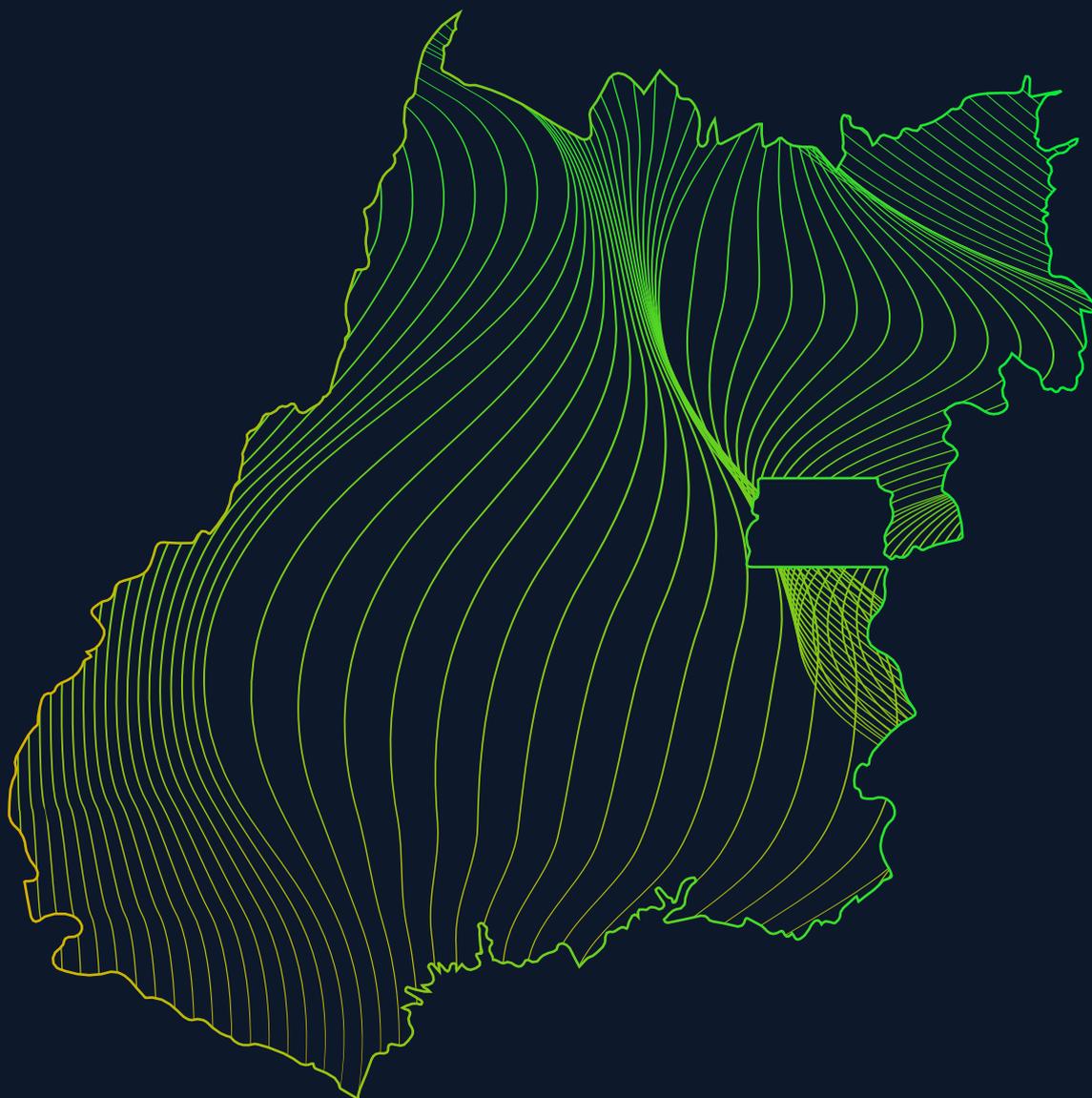


Revista Educação em Contexto

ISSN 2764-8982
v. 3 n. 1 (2024)



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS



A Revista Educação em Contexto – REC, registrada sob o número ISSN:2764-8982, é uma publicação eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO. A REC é de acesso aberto a todos e publica, sem custos, manuscritos originais e inéditos, em português, sobre temas educacionais nos gêneros artigo, ensaio, relato de experiência e resenha. Possui fluxo contínuo com a publicação de duas edições anuais (junho e dezembro). Seu objetivo é promover o debate entre pesquisadores, professores e estudantes da área da educação e divulgar o conhecimento científico produzido, de forma a incentivar a realização de novos estudos. A REC prioriza estudos que abordam metodologias inovadoras, políticas educacionais, experiências exitosas em sala de aula, avaliações educacionais, práticas e reflexões teóricas.

CENTRO DE ESTUDO, PESQUISA
E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Revista
Educação
em Contexto

Editor

Fábio Júlio Alves Borges - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Conselho Editorial

Divino Alves Bueno - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Kézia Cláudia da Cruz - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Lorena Resende Carvalho - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Wagner Alceu Dias - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Conselho Científico

Cláudia Valente Cavalcante - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO

Dllubia Santclair Matias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Elaine Nicolodi - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Evânia Martins Lima - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Fernanda Franco Tiraboschi - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Francisco Rocha - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Giselle Garcia de Oliveira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Janaina Cristina de Jesus - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG

Luciana Maria Borges - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Marcos Antônio da Silva Elias - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Marli Vizim - Centro Universitário Fundação Santo André - FSA

Michelle Castro Lima - Universidade Federal de Catalão - UFCAT

Plauto Simão de Carvalho - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Romilson Martins Siqueira - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO

Rones de Deus Paranhos - Universidade Federal de Goiás - UFG

Rosane Dias de Alencar - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sabrina do Couto de Miranda - Universidade Estadual de Goiás - UEG

Sebastiana Aparecida Moreira - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa

Distribuição Digital

Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – V.3 N.1 (junho 2024) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2024-

v. 3, n. 1 - 1º semestre de 2024.

204 p.

Semestral.

ISSN 2764-8982

1. Educação. I. Secretaria de Estado da Educação.

Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

Artigos

9 Educação financeira: uma proposta didática em sala de aula com o uso de planilhas eletrônicas

Andrey Alves do Couto
Geci José Pereira da Silva

25 Reflexões sobre as práticas pedagógicas do ensino religioso na escola pública

Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte

41 Adaptação curricular: a violência simbólica nas atividades destinadas à educação inclusiva, na perspectiva Bourdiana

Ana Flávia Teodoro

57 A eleição de diretores escolares e a gestão democrática da escola: algumas perspectivas de análise

José Márcio Silva Barbosa
Pablo Henrique Pereira
Julia Azevedo Gomes

73 Construção da educação inclusiva no Brasil: reflexões sobre as influências da teoria histórico-cultural de Vygotsky sobre as atuais práticas escolares

Joel Fernandes
Clodoaldo Valverde

91 Contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação

Keilla Tavares de Aquino

105 O uso de aplicativos no ensino remoto de matemática no ensino médio durante a pandemia da Covid-19: uma revisão sistemática das dissertações do profmat

Aldney Barbosa Couto
Tiago Moreira Vargas

Ensaio

125 Lúdico e aprendizagem: uma aliança motivadora para vencer obstáculos

Adelaine Madureira Ferreira França

Relatos de experiências

135 Programa alfabetização e família: política pública para educação continuada em Goiás

Divino Alves Bueno
Helimar Vieira Morais
Neide Ribeiro de Paula
Rafael Vieira de Araújo

145 Formação continuada para professores ingressantes na rede estadual de educação de Goiás

Giselle Garcia de Oliveiral
Evania Martins Lima²
Fábio Júlio Alves Borges³

159 “As Borboletas de Zagorsk”: a mediação para minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de química para alunos com deficiência visual

Renata de Moraes e Silva
Claudio Roberto Machado Benite

171 Os eixos estruturantes/eixos transversais em aulas de espanhol: o Dia da Consciência Negra

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues

181 Proposta maker de ensino: uso de uma horta escolar como laboratório vivo para o ensino de Ciências

Joanete de Souza Costa
Cláudio Roberto Machado Benite

191 Formação em pares: relato das experiências da rede estadual de educação de Goiás

Fabiana Cabrine da Silva
Luis Eduardo Paiva Mendes

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a primeira edição de 2024 (v. 3, n.1) da *Revista Educação em Contexto*, uma publicação eletrônica dedicada à divulgação de artigos, ensaios e relatos de experiências que enriquecem o debate sobre a educação em suas múltiplas facetas. Esta edição contempla estudos que abordam temas relevantes e contemporâneos, refletindo a diversidade e a complexidade do campo educacional.

A presente edição é composta por sete artigos, seis relatos e um ensaio, escritos por pesquisadores da educação do estado de Goiás, do Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Minas Gerais e Piauí. Estes estudos oferecem uma diversidade de temas tais como educação financeira, inclusão escolar, práticas de ensino religioso, gestão escolar, políticas de alfabetização e formação de professores.

Esta edição se inicia com a seção de Artigos, onde são apresentados os seguintes estudos: (1) **Educação financeira: uma proposta didática em sala de aula com o uso de planilhas eletrônicas**, de Andrey Alves do Couto e Geci José Pereira da Silva. Este artigo propõe uma abordagem prática para a educação financeira nas escolas, utilizando planilhas eletrônicas como ferramenta didática. A proposta visa capacitar os alunos a gerenciarem suas finanças pessoais de maneira eficiente, contribuindo para a formação de cidadãos financeiramente conscientes. (2) **Reflexões sobre as práticas pedagógicas do Ensino Religioso na escola pública**, de Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte. Neste estudo, a autora analisa as práticas pedagógicas do ensino religioso nas escolas públicas, discutindo os desafios e as possibilidades de uma educação que respeite a diversidade religiosa e promova o diálogo inter-religioso. (3) **Adaptação curricular: a violência simbólica nas atividades destinadas à educação inclusiva, na perspectiva Bourdiana**, de Ana Flávia Teodoro. Através da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, este artigo

examina como as adaptações curriculares podem, inadvertidamente, perpetuar formas de violência simbólica, comprometendo a eficácia das iniciativas de educação inclusiva. (4) **A eleição de diretores escolares e a gestão democrática da escola: algumas perspectivas de análise**, de José Marcio Silva Barbosa, Pablo Henrique Pereira e Júlia Azevedo Gomes. Este trabalho aborda a eleição de diretores escolares como um mecanismo para a promoção da gestão democrática nas escolas. O artigo apresenta diferentes formas de acesso ao cargo de gestor escolar e discute os impactos dessa prática na qualidade da educação e na participação da comunidade escolar. (5) **Construção da educação inclusiva no Brasil: reflexões sobre as influências da teoria histórico-cultural de Vygotsky sobre as atuais práticas escolares**, de Joel Fernandes e Clodoaldo Valverde. Os autores refletem sobre como a teoria histórico-cultural de Vygotsky tem influenciado as práticas educativas inclusivas no Brasil, destacando a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. (6) **Contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação**, de Keilla Tavares de Aquino. Este artigo explora as contribuições de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação, discutindo conceitos como capital cultural, habitus e campo, e sua relevância para a compreensão das dinâmicas educacionais. (7) **O uso de aplicativos no ensino remoto de matemática no ensino médio durante a pandemia da COVID-19: uma revisão sistemática das dissertações do PROFMAT**, de Aldney Barbosa Couto e Tiago Moreira Vargas. Durante a pandemia da COVID-19, o ensino remoto se tornou uma necessidade. Este artigo apresenta uma revisão sistemática das dissertações do PROFMAT, analisando o uso de aplicativos no ensino de matemática e seus impactos na aprendizagem dos alunos.

A seção de Ensaios traz o seguinte estudo: **Lúdico e aprendizagem: uma aliança motivadora para vencer obstáculos**, de Adelaine Madureira Ferreira França. Este ensaio discute a importância

do lúdico no processo de aprendizagem, destacando como atividades recreativas podem motivar os alunos e ajudá-los a superar desafios educacionais.

Na seção de Relatos de Experiência, destacam-se os seguintes estudos: (1) **Programa Alfabetização e Família: política pública para educação continuada em Goiás**, de Divino Alves Bueno, Helimar Vieira Morais, Neide Ribeiro de Paula e Rafael Vieira de Araújo. Este relato tem como objetivo analisar o contexto histórico dos programas de alfabetização voltados para jovens, adultos e idosos e o impacto do Programa Alfabetização e Família no Estado de Goiás. Os resultados apontam que Goiás registrou a maior redução na taxa de analfabetismo no Brasil entre os beneficiários do programa, com um decréscimo de 32,2% de 2016 a 2023. (2) **Formação continuada para professores ingressantes na Rede Estadual de Educação de Goiás**, de Giselle Garcia de Oliveira, Evania Martins Lima e Fábio Júlio Alves Borges. Este relato tem como objetivo fazer apontamentos concretos acerca da importância do programa de formação para professores ingressantes no sentido de acolher e preparar esse profissional para o exercício de suas funções em conformidade com as diretrizes institucionais e pedagógicas da rede estadual de Goiás. (3) **As borboletas de Zagorsk: a mediação para minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de química para alunos com deficiência visual**, de Renata de Moraes e Silva e Claudio Roberto Machado Benite. Este trabalho traz um relato inspirador sobre a utilização de métodos de mediação para apoiar a aprendizagem de química por alunos com deficiência visual durante o ensino remoto emergencial. (4) **Os eixos estruturantes/ eixos transversais em aulas de Espanhol: o Dia da Consciência Negra**, de Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues. Este relato pontua que a articulação do ensino de línguas, com a perspectiva dos eixos estruturantes (BNCC) ou eixos transversais (PCNs), torna-se fundamental para a reflexão sobre o ensino de línguas na formação humanística dos estudantes, como o experimentado no relato, ao

propor o reconhecimento da contribuição das pessoas afrodescendentes na construção cultural e intelectual do país, bem como ao estimular as discussões sobre questões de raça, preconceitos e discriminação, ainda presentes. (5) **Proposta maker de ensino: uso de uma horta escolar como laboratório vivo para o ensino de Ciências**, de Joane de Souza Costa e Cláudio Roberto Machado Benite. O trabalho teve por objetivo a utilização da proposta maker de ensino de Ciências, a partir da prototipagem de uma composteira para a fertilização de uma horta como meio de estimular os alunos à busca de soluções criativas para questões socioambientais. Os autores destacam a importância do estudo para despertar o pensamento crítico e criativo dos alunos. (6) **Formação em Pares: relato das experiências da Rede Estadual de Educação de Goiás**, de Fabiana Cabrine da Silva e Luis Eduardo Paiva Mendes. Este estudo relata a experiência da formação continuada iniciada em 2023 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, para professores de Língua Portuguesa e Matemática. Os autores pontuam benefícios significativos do programa de formação, incluindo atualização de ferramentas educacionais, desenvolvimento de competências pedagógicas, e criação de um ambiente colaborativo. A formação continuada também se refletiu na melhoria do desempenho dos alunos, conforme demonstrado em provas externas, e no desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais.

Convidamos todos os leitores a explorarem os Artigos, Ensaios e Relatos de Experiência apresentados nesta edição. Esperamos que as reflexões e propostas aqui contidas possam contribuir significativamente para o avanço das discussões em educação e inspirar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Boa leitura!

Kézia Cláudia da Cruz

Chefe de Núcleo do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da Secretária de Estado da Educação de Goiás – CEPFOR/SEDUC-GO

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA COM O USO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS

Financial education: a didactic proposal in the classroom using spreadsheets

Andrey Alves do Couto¹ 

Geci José Pereira da Silva² 

¹Graduação em Matemática. Mestrado em Matemática do Ensino Básico. Professor no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - Unidades Mansões Paraíso e Colina Azul, Aparecida de Goiânia. E-mail: andrey.couto@seduc.go.gov.br

²Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Matemática pela Universidade de Brasília. Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás. E-mail: geci@ufg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 07/02/2024

Aprovado em: 23/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11660814>

Resumo

A educação financeira abarca todo o processo de busca, compreensão e aplicação de conceitos cotidianos tangentes às noções básicas de matemática financeira, economia e finanças. Este estudo, qualitativo, documental e em campo, relata uma experiência com os discentes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio da Rede Estadual de Goiás, objetivando-se compreender os conhecimentos prévios desses alunos com respeito às noções de educação financeira bem como os conhecimentos após a realização de atividades em campo. A ideia central deste estudo foi que os alunos participantes da pesquisa compreendam conceitos básicos de matemática financeira, economia e finanças, tais como: ativos e passivos; fluxo de caixa; controle de gastos; porcentagem e descontos e noções de empréstimos e investimentos. E, ainda mais, buscou-se que esses conceitos fossem trabalhados com o uso de planilhas eletrônicas, um software facilitador da compreensão desses conteúdos. A ação de trabalhar a educação financeira com o uso das planilhas eletrônicas provou-se eficiente na compreensão dos alunos, conforme se observou na análise dos questionários finais e durante a realização das tarefas aplicadas. Diante disso, percebe-se o fator essencial de trabalhar a educação financeira na educação básica, pois essa estimula o senso crítico e auxilia na tomada de decisões cotidianas com respeito às finanças pessoais e coletivas.

Palavras - chave: Educação. Finanças. Matemática financeira.

Abstract

The financial education involves the entire process of seeking, understanding, and applying everyday ideas related to the fundamental principles of financial mathematics, economics, and finance. This qualitative, documentary, and field study details and report an experience with third-year high school students from a school in Goiás, aiming to understand their prior knowledge of financial education concepts and their understanding and evolution after participating in the applied field activities. The core objective was for the research participants to familiarize themselves with fundamental concepts of financial mathematics, economics, and finance, such as assets and liabilities, cash flow, expense control, percentage and discounts, and ideas related to loans and investments. Additionally, the aim was to engage with these concepts through the systematic use of spreadsheets, a software that facilitates the understanding of these contents. Teaching financial with spreadsheets demonstrated effectiveness in students' understanding, as observed in the analysis of the final questionnaires and task completion analysis. Thus, the essential factor of integrating financial education into basic education is evident, as a vital role, fostering critical thinking and aiding in daily decision-making on personal and collective finances.

Keywords: Education. Finances. Financial mathematics.

INTRODUÇÃO

Segundo notícia do sítio Agência Brasil (2023) com base nos dados da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o endividamento dos brasileiros chegou ao patamar de 76,6% das famílias com algum tipo de dívida a vencer. Desses, os débitos mais comuns são cartão de crédito, cheque especial e prestações de financiamentos de veículos ou imóveis.

Outro dado importante é no que tange ao número de investidores no Brasil. Segundo o sítio da bolsa de valores do Brasil “Brasil, Bolsa e Balcão” (B3, 2023), o número de investidores no Brasil era de 17,6 milhões de pessoas em 2023, número esse que representava pouco mais de 11% das pessoas acima de 18 anos.

Nesse viés, é fulcral o objetivo de tornar o cidadão crítico acerca de assuntos cotidianos básicos de matemática financeira e economia com intuito de uma cidadania plena, possibilitando o desenvolvimento do seu bem-estar econômico e social. Ou seja, é imprescindível a promoção de uma educação financeira consistente com intuito de dar dignidade à população brasileira, em especial no que tange à saúde de seu bolso.

A matemática financeira é o estudo do comportamento do dinheiro em um determinado período. Podemos utilizá-la para fazer análises quantitativas de, por exemplo, investimentos e empréstimos. Com a utilização de fórmulas matemáticas é possível conhecer taxas, juros, períodos de capitalização e sistema de amortização, que auxiliam na tomada de decisões financeiras em situações cotidianas pessoais ou profissionais.

Indexado aos conteúdos de matemática financeira temos a necessidade de entendimento de noções básicas sobre economia; uma vez que esses conceitos caminham em paralelo e são muito comuns em nosso cotidiano.

É comum nos depararmos com diversos conceitos de economia nos meios de comunicação que temos acesso diário, tais como: jornais impressos, TV ou rádio. De fato, temos acesso a notícias diárias de aumento de preços, desemprego, crises, diferenças de salários, taxa básica de juros, dívida externa, elevação de impostos e taxas, entre outros.

Nesse sentido, Martins (2004, p. 31) salienta que

Seja você empregado, autônomo, empresário ou investidor, a **sua vida gira em torno de um balanço, uma demonstração de renda e um fluxo de caixa**; você pode ignorá-los, mas eles não ignoram você. Tais assuntos são, na essência, simples e o seu conhecimento é importante para defender-se do insucesso material.

De porte dessas definições podemos abarcar no conceito de educação financeira, que segundo o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2005, p. 5),

[é] o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro.

Nesse diapasão, a educação financeira é um processo de instrução de pessoas, convidando-as a visualizar situações cotidianas com um olhar crítico e reflexivo, buscando significação de aspectos matemáticos e não matemáticos.

Com efeito, podemos entender a educação financeira como um meio essencial no desenvolvimento amplo e integral dos indivíduos, capacitando-os a compreender a sua realidade econômica e do seu ambiente social, e, assim, possibilitando-os a planejar e gerenciar sua vida financeira de maneira mais eficaz.

Como motivação para a realização deste trabalho tivemos como objetivo geral promover uma educação financeira para estudantes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio da rede estadual de Goiás. Buscamos reconhecer a importância crucial da educação financeira para o desenvolvimento de uma sociedade economicamente consciente.

Outra motivação para a realização deste estudo fora o uso de planilhas eletrônicas como recurso metodológico de interação entre informática e educação financeira. Buscamos a utilização desse recurso uma vez que a Secretaria de Educação de Goiás distribuiu um *Chromebook* a cada estudante do Ensino Médio que têm acesso a planilhas eletrônicas (*Planilhas Google*), um *software* gratuito facilitador da aprendizagem de conceitos básicos de matemática financeira e economia.

O uso de planilhas eletrônicas como ferramenta metodológica permite aos participantes a experiência no manuseio de recursos tecnológicos atuais e esse recurso possibilita um contato com aspectos algébricos de codificação, simbologia matemática e tabulação de dados. (GIRALDO; CAETANO; MATTOS, 2012).

Ademais, ambos os conceitos de matemática financeira, noções básicas de economia, de educação financeira e de utilização sistemática de tecnologias no ensino estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-

-GOEM), bases para a realização desse trabalho qualitativo em campo.

De fato, os documentos acima propõem uma educação financeira por meio da assimilação de alguns conceitos como:

- Na BNCC: (EM13MAT203) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.
- No DC-GOEM: (GO-EMMAT203C) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações, envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e composto etc.), identificando elementos essenciais da Matemática Financeira (capital, tempo, taxas, entre outros) para resolver problemas relacionados a educação financeira, mercado (cotidiano e de trabalho) etc. e propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo.

Diante disso, esse estudo propôs uma investigação em campo, com alunos das turmas de 3ª Série do Ensino Médio de um colégio da rede estadual de Goiás trabalhando com a utilização de planilhas eletrônicas a educação financeira desses jovens. A questão e objeto de estudo geral desse trabalho é: *Como é a educação financeira do jovem conculinte do Ensino Médio com respeito ao proposto nos documentos BNCC e DC-GOEM? O uso de planilhas eletrônicas facilita o aprendizado desse conceito?*

METODOLOGIA

Nas diversas argumentações de pesquisadores (CIVARDI; RIBEIRO; GONÇALVES JUNIOR, 2010), verificamos que a pesquisa requer ação, atenção, ética, postura crítica-reflexiva por parte do pesquisador durante o percurso desse trabalho, também é necessário que a pesquisa seja bem definida, objetivada e inspire o público-alvo na qual ela fora designada. É importante essa postura do pesquisador uma vez que nesse processo há diversas inter-relações com seres humanos dentro de suas individualidades.

Este estudo tem caráter qualitativo, embasado na pesquisa direta de campo com observação participante conceituadas pelas autoras Marconi e Lakatos (2003) e análise documental definida por Lüdke e André (1986).

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Após a pesquisa bibliográfica de trabalhos na área de educação financeira e análise documental de documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, a BNCC e o DC-GO-EM, foi feito o estudo direto em campo, com a realização de três tarefas em sala e aplicação de quatro questionários aos estudantes participantes. Foram aplicados, em sequência, dois questionários diagnósticos, as três tarefas e, por fim, os dois questionários de investigação.

Segundo os autores Marconi e Lakatos (2003) os questionários podem possibilitar que o pesquisador não “interfira” nos dados, pois diferente da entrevista o questionário é respondido sem a presença do mesmo.

A observação tornou-se crucial nessa pesquisa. Para Ludke e André (1986, p. 26)

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

O cronograma de realização das atividades em campo da pesquisa está representado na figura 1 abaixo:

Atividades	Tempo	Qtd. de participantes	Datas
Questionário diagnóstico e Pré-teste	50min	18	16/10/2023
Tarefa 1	1h40min	18	19/10/2023
Tarefa 2	1h40min	18	30/10/2023
Tarefa 3	1h40min	16	31/10/2023
Pós-teste e Questionário investigativo	50min	16	07/11/2023

Figura 1 - Cronograma das atividades em campo

Fonte: Os autores

Dessa forma esse trabalho se embasa, fielmente, à concepção de Marconi e Lakatos (2003, p. 238) que definem a pesquisa de dissertação “como estudo teórico, de natureza reflexiva, requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados. Por

ser um estudo formal, exige metodologia própria do trabalho científico”.

Características da unidade escolar e dos sujeitos participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Santa Fé, localizado na cidade de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás. O colégio fora inaugurado em 2001, suas atividades pedagógicas são desenvolvidas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) atendendo a 749 alunos nos níveis de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os participantes da pesquisa foram 18 discentes de duas turmas da 3ª Série (3ª A e 3ª B) do Ensino Médio da unidade escolar supracitada. Dos 18 participantes: 11 se identificaram como do sexo masculino e 7 como do sexo feminino. Desses, nove eram maiores de idade e os nove restantes eram menores de idade.

Recursos didáticos

O pesquisador utilizou computador próprio e projetor multimídia, extensão e cabo HDMI fornecidos pelo colégio. O *software Planilhas Google* foi amplamente utilizado para a explicação de conceitos abordados na pesquisa bem como para auxiliar e mostrar aos alunos participantes os meios de se trabalhar com esse recurso.

Os estudantes utilizaram *Chromebooks* disponibilizados pelo colégio¹, *software Planilhas Google*, calculadora própria e smartphone próprio. Também foram disponibilizadas as tarefas desenvolvidas na pesquisa em formato físico, impresso em folha A4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na BNCC, documento para o Ensino Fundamental, (BRASIL, 2018, p. 268) a unidade temática de educação financeira é amplamente discutida. Dentro dessa unidade temática, foca-se no

(...) estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa já estavam familiarizados com alguns conceitos prévios vistos em séries anteriores. A análise dos dados permitiu compreender esses conhecimentos prévios dos alunos e traçar estratégias para prosseguir na realização da pesquisa.

Dialogando com esses conteúdos, Cerbasi (2011) afirma a importância do estudo de alguns desses tópicos para que se possa haver uma educação financeira efetiva. Nesse viés, podemos verificar a aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa por meio da análise dos questionários iniciais e dos questionários finais bem como com a análise das tarefas ocorridas em campo.

Análise dos questionários iniciais (1 e 2)

No questionário 1 percebemos que 12 dos discentes recebem a bolsa do Programa Bolsa de Es-

¹Não fora solicitado aos alunos que levassem seus Chromebook próprio devido a toda a logística envolvida no processo. E uma vez que o colégio possui esses aparelhos a serem utilizados pelos estudantes, decidimos utilizar os disponíveis na própria unidade de modo a facilitar o trabalho.

todos do Estado de Goiás, no valor de R\$ 111,92; 55% exercem alguma atividade remunerada e apenas 28% possuem algum investimento em dinheiro. Ou seja, percebemos, na prática, que grande parte dos alunos têm alguma renda mensal para basear-se em suas percepções financeiras aprendidas durante a pesquisa.

A despeito do uso de tecnologias, todos possuem *smartphone* com acesso à internet móvel e *Chromebook* recebido pelo Governo do Estado de Goiás. No entanto, a maioria (13 alunos) respondeu que usa poucas vezes o computador e (ou) o celular para estudos durante as aulas no colégio, outros relataram que nunca usaram os recursos em sala de aula. Cabendo então às unidades escolares e aos professores buscarem aperfeiçoamento tecnológico e aulas interativas trabalhadas com essas mídias.

De fato, segundo Borba e Penteadó (2012, p. 45) “uma nova mídia, como a informática, abre possibilidades de mudanças dentro do próprio conhecimento e que é possível haver uma ressonância entre uma dada pedagogia, uma mídia e uma visão de conhecimento”.

Referente ao uso de planilhas eletrônicas, 11 alunos enfatizaram que nunca utilizaram tal recurso para fins educacionais. Assim, apenas 39% dos participantes afirmaram fazer o uso de planilhas eletrônicas com mais frequência. Ou seja, durante a realização das atividades foram necessárias explicações técnicas básicas a respeito do modo de trabalhar com essas planilhas.

Quase todos os alunos (15 alunos) afirmaram que nunca aprenderam sobre conceitos de finanças ou economia básica no colégio em anos anteriores.

E pouco mais da metade dos alunos não acompanham notícias sobre economia e finanças na TV, jornais ou internet. Nesse sentido, indexado ao trabalho com a tecnologia, foi dada a importância da busca de informações por meio de pesquisas em site de busca, uma vez que os alunos têm acesso a *smartphones* com acesso fácil à internet.

Pouco menos da metade dos alunos disseram que fazem anotações referentes ao que se ganha e ao que se gasta durante o mês, e a maioria desses alunos (78%) afirmaram que não contribuem com a quitação das despesas de casa, ou que contribuem em algumas poucas vezes. Com tangência às compras parceladas e financiadas, 61% dos alunos relataram que já efetuaram compras parceladas e, na visão da grande maioria, as compras financiadas devem ser somente em caso extremamente necessário. Ou seja, buscamos trabalhar com os conceitos de controle de gastos diários, mensais e anuais de modo que cada aluno tivesse o controle de seus ganhos e gastos mensais e, conseqüentemente, não assumisse dívidas que não pudessem pagar.

Perguntou-se, também, a respeito da relação dos estudantes com o futuro e quais seriam as suas perspectivas para esse cenário longínquo. Quase todos os participantes da pesquisa (83%) afirmaram que gasta parte do que ganha e com o restante procura investir ou economizar para uma compra futura advinda de um sonho ou realização. Apenas uma pequena parcela (2 alunos) pontuou que gasta todo o recebido no mês sem efetuar alguma poupança ou investimento. Para a grande maioria dos participantes, educação financeira significa uma forma de aprender a lidar com dinheiro e finanças.

Análise das tarefas 1, 2 e 3

A tarefa 1 consistiu em apresentar o software Planilhas Google aos participantes da pesquisa, meios de acesso ao Chromebook e ferramentas iniciais do software. Também foi focado em compreender os conceitos de: ativos e passivos; controle de gastos (diário, mensal, anual); demonstração de renda; fluxo de caixa e descontos em compras.

Na figura 2 temos um fluxo de caixa hipotético feito por um participante:

a receber	R\$ 1.700,00
salário	R\$ 1.350,00
trabalhos extras	R\$ 350,00
gastos	R\$ 1.350,00
alimentação	R\$ 750,00
aluguel	R\$ 450,00
energia	R\$ 150,00
saldo	R\$ 350,00

Figura 2 - Fluxo de caixa hipotético feito por um aluno participante na tarefa 1

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Também foi trabalhado o conceito de média salarial familiar, que consiste na soma de todos os proventos dos membros familiares e dividido pelo total de pessoas. Esse cálculo é facilmente feito à mão com operações matemáticas de soma e divisão, no entanto exploramos o uso de planilhas eletrônicas para efetuar esses cálculos e os alunos se admiraram

com a dinâmica do software. Na figura 3 temos o cálculo da média feito por um participante:

PESSOA 1	R\$ 350,00
PESSOA 2	R\$ 1.325,00
PESSOA 3	R\$ 1.950,00
PESSOA 4	R\$ -
MÉDIA SALARIAL	R\$ 906,25

Figura 3 - Cálculo da média salarial de uma família hipotética feito por um aluno participante da tarefa 1

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Nesse sentido, Giraldo, Caetano e Mattos (2012, p. 43) salientam a respeito do uso de recursos tecnológicos na educação, que

Tais ferramentas conceituais podem cumprir dupla finalidade. Por um lado, contribuem com a formação cidadã do aluno, na medida em que oferecem acesso, de modo rápido, a diversificadas formas de apresentação da informação, que possibilitam interpretações de situações e dão suporte a tomadas de decisões. Ao mesmo tempo, permitem a utilização de contextos familiares do dia a dia para o aprendizado de conceitos matemáticos e sua articulação com outros campos do conhecimento.

A tarefa 2 foi realizada no dia 30/10/2023. Os conteúdos trabalhados foram: taxas, juros simples e compostos, inflação, porcentagem e desconto.

Decidimos trabalhar com esses conceitos por meio da análise de empréstimos bancários, nesse

caso, simulando um empréstimo bancário e todos os valores indexados a esse. Foi apresentada a figura 4, feita durante a aula explicando cada conceito e o passo a passo; e logo depois pediu-se que os alunos

fizessem a sua própria tabela contendo os mesmos dados.

A seguir está a figura 4 apresentada via projetor multimídia aos participantes:

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		taxa (mensal)	1,79%					
2		empréstimo	R\$ 5.000,00					
3								
4		ÉPOCA	PRESTAÇÃO	AMORTIZAÇÃO	JUROS	DÍVIDA RESTANTE		
5		0				R\$ 5.000,00		
6		1	R\$ 589,50	R\$ 500,00	R\$ 89,50	R\$ 4.500,00		
7		2	R\$ 580,55	R\$ 500,00	R\$ 80,55	R\$ 4.000,00		
8		3	R\$ 571,60	R\$ 500,00	R\$ 71,60	R\$ 3.500,00		
9		4	R\$ 562,65	R\$ 500,00	R\$ 62,65	R\$ 3.000,00		
10		5	R\$ 553,70	R\$ 500,00	R\$ 53,70	R\$ 2.500,00		
11		6	R\$ 544,75	R\$ 500,00	R\$ 44,75	R\$ 2.000,00		
12		7	R\$ 535,80	R\$ 500,00	R\$ 35,80	R\$ 1.500,00		
13		8	R\$ 526,85	R\$ 500,00	R\$ 26,85	R\$ 1.000,00		
14		9	R\$ 517,90	R\$ 500,00	R\$ 17,90	R\$ 500,00		
15		10	R\$ 508,95	R\$ 500,00	R\$ 8,95	R\$ 0,00		
16								
17								

Figura 4 - Planilha de simulação de amortização de um empréstimo hipotético, construída pelo pesquisador
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Após a construção e explanação sobre todos os conceitos envolvidos na planilha de amortização construída foi-se solicitado aos alunos que fizessem a mesma planilha só que cada um em seu respectivo *Chromebook* usando o *Planilhas Google*. Dessa forma, o estudo dos conceitos da aula foram trabalhados amplamente dentro da perspectiva da análise da quitação de um empréstimo bancário, com os participantes aprendendo os conceitos por meio da prática.

Para D'Ambrosio (1996, p. 62) essa educação matemática deve fazer sentido, pois,

por exemplo, qual o interesse, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade, em chegar-se à conclusão de que os jovens brasileiros chegam aos 12 anos sabendo conjugar corretamente o verbo “sentar”? Talvez eles jamais tenham percebido o que significa, socialmente, estar sentado. E que importará saber se nessa idade eles são capazes de extrair a raiz quadrada de 12764? Ou de somar $5/39 + 7/65$? Qual a relação disso com a satisfação e a ampliação de seu potencial como indivíduos e de seu exercício pleno da cidadania?

Na tarefa final (Tarefa 3) decidimos revisar todos os conteúdos trabalhados durante a pesquisa e, por fim, compreender alguns conceitos básicos de investimentos para que os alunos se familiarizassem com esse tipo de aplicação financeira.

Revisamos um conceito importante de desconto na compra de algum produto, por meio da exemplificação da compra de um *smartphone* conforme feito por um participante na figura 5 a seguir:

SMARTPHONE	R\$ 1.500,00
DESCONTO (%)	7%
	R\$ 105,00
TOTAL	R\$ 1.395,00

Figura 5 - Cálculo do desconto hipotético na compra de um smartphone, feito por um participante da pesquisa

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

É crucial perceber que o participante encontrou o valor (em reais) do desconto fazendo a seguinte ação na célula C5: “=C3*C4” e, logo depois, para encontrar o valor pago pelo smartphone ele operou na célula C6: “=C3-C5”. Logo, podemos perceber que o aluno dominou os conceitos de desconto percentual e desconto real, podendo realizar os cálculos de modo mais facilitado utilizando o *software* de planilhas eletrônicas.

Como forma de trabalhar o que, de fato, propunha a tarefa 3, decidimos apresentá-los algumas formas de aplicações financeiras mais comumente conhecidas. A princípio acessamos (em tempo real) o sítio do Tesouro Direto para que eles pudessem verificar a facilidade do acesso e analisar alguns investimentos em Renda Fixa mais acessíveis e mais aplicados. Verificamos algumas aplicações pré-fixadas e pós-fixadas.

Referente à Renda Variável, foram trabalhados alguns conceitos como os investimentos em ações e fundos imobiliários. Acessamos o sítio do “Google” e pesquisamos algumas empresas listadas em bolsa brasileira (B3) e verificamos as oscilações de alguns preços de ações e algumas distribuições de dividendos dessas empresas. Por exemplo, analisamos de forma breve as ações do Banco do Brasil (BBAS3) ao longo dos últimos 6 meses, 1 ano e 5 anos. E os participantes puderam verificar como funciona as oscilações de preço na renda variável.

Os alunos desenvolveram bem as tarefas propostas, interrelacionando conhecimentos prévios vistos em séries anteriores com o uso sistemático das planilhas eletrônicas. Eles perceberam como os cálculos aprendidos podem ser facilmente “manipulados” dentro do *software* de modo que podem obter resultados rápidos e interativos. Por exemplo, no exercício do cálculo do desconto da compra hipotética de um *smartphone* eles entenderam que uma simples mudança na taxa de desconto já gera automaticamente o novo valor, o mesmo ocorrendo para o preço do aparelho. Também no exemplo dado dentro da tarefa 3 de um empréstimo simulado em um banco real, os alunos ficaram surpresos com a quantidade de juros pagos nas prestações. Muitas vezes essas informações não são totalmente transparentes, os alunos perceberam que de uma prestação total pouco de fato é amortizado da dívida, ou seja, grande parte do valor pago é de juros.

Análise dos questionários finais (3 e 4)

A análise do questionário pós-teste se deu extremamente necessária uma vez que verificamos a evolução dos participantes durante a realização da pesquisa no que tange às questões de matemática financeira e conceitos básicos de economia.

A maioria dos estudantes (72%) respondeu corretamente à primeira e à segunda pergunta da pesquisa envolvendo o cálculo de um desconto sobre o valor

de uma TV e o valor final pago pelo produto. Nas figuras 6 e 7 a seguir temos a resposta de um aluno da primeira e segunda questão do questionário 3.

1) O valor de uma TV é de R\$ 2500,00. Se o pagamento for à vista ganha-se 15% de desconto nesse valor. Qual o valor da TV após o desconto?

2500 - 375 = R\$ 2.125,00 após o desconto.

$$\begin{array}{r} 2500 \text{ --- } 100\% \\ \times \quad \times \quad 15 \\ \hline 100x = 37.500 \\ x = \frac{37.500}{100} \\ x = 375 \end{array}$$

Figura 6 - Resposta de um aluno à questão 1 do Questionário 3, utilizando cálculos matemáticos
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Agora resolva o mesmo exercício anterior só que com o auxílio da planilha eletrônica. Descreva quais os passos a serem tomados para o cálculo do valor final da TV após o desconto.

	A	B	C	D
1				
2	VALOR TV	R\$ 2.500,00		
3	DESCONTO À VISTA	15%		
4	VALOR FINAL			
5				
6				
7				

Para saber o valor final do produto exposto, na planilha, deve-se criar o código "~~B3~~" = B3 * B2" e posteriormente aparecer o valor estimado do desconto aplicado. Com isso, clique em cima do valor encontrado e aplique o ~~(código)~~ código nas coordenadas do valor do desconto com o valor real do produto, fazendo sua subtração. ex: =B4 - B2 e clique "enter".

Figura 7 - Resposta de um aluno à questão 2 do Questionário 3, com o uso de planilhas eletrônicas
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Percebemos que o aluno fez corretamente o cálculo na questão 1, utilizando as operações aritméticas de multiplicação, divisão e subtração conforme usualmente ensinados em sala de aula. No entanto, é imprescindível verificar, na segunda resolução, o mesmo cálculo sendo feito na planilha eletrônica, a desenvoltura do aluno em explicar o passo a passo realizado para obtenção do resultado desejado. O aluno explicou corre-

tamente os passos a serem tomados de modo a calcular o valor do desconto e o valor final do produto. O que configura um entendimento preciso nas ações a serem tomadas no *software* de planilhas eletrônicas.

Com respeito à evolução da compreensão do que é educação financeira, de sua importância e de como esse está presente em nosso cotidiano, um participante da pesquisa respondeu:

1) Após a realização das atividades como você define Educação Financeira?
Educação financeira são orientações e métodos para uma vida organizada e mais controle financeiro, tendo como resultado um controle de gastos e ganhos.

Figura 8 - Definição de Educação Financeira de uma aluna, após a pesquisa
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

De forma unânime, todos os discentes afirmaram que se tornarão mais informados a respeito de notícias com teor de finanças e economia básica seja em jornais, revistas ou na internet, reconhecendo, assim, a importância do estudo dessas noções básicas para o desenvolvimento próprio

de cada um. Verificamos também que a maioria dos alunos (14 alunos) respondeu que se acha capaz de lidar melhor com o dinheiro e com o controle financeiro após a realização das atividades da pesquisa.

Uma aluna afirmou que:

3) Após a realização das atividades você se acha mais capaz de lidar com seu dinheiro e com seu controle financeiro?
 Sim () Talvez () Não sei () Não
Comente: com o conhecimento adquirido vou usá-lo para fazer meu controle financeiro, melhorando o cotidiano.

Figura 9 - Resposta de uma aluna à questão 3 do Questionário 4
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A pergunta 4) fora elaborada com o intuito de averiguar se o uso de planilhas eletrônicas foi de fato relevante para os estudos em campo, e se esse uso facilitou a compreensão dos conteúdos

trabalhados. Todos os alunos afirmaram que o uso desse recurso estimulou e viabilizou o trabalho de compreensão de conceitos básicos trabalhados na pesquisa.

Um discente argumentou que:

4) Em sua opinião o uso de planilhas eletrônicas ajuda no controle financeiro e no entendimento de empréstimos, investimentos e de fluxo de caixa?

Sim Talvez Não sei Não

Comente: A planilha é de grande importância pois auxilia no controle financeiro facilitando o (seu) trabalho que seria manual e mais lento.

Figura 10 - Resposta de outro participante à questão 4 do Questionário 4

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Em contraste às respostas dos participantes no questionário inicial [questionário 1] que afirmaram não utilizarem em sala de aula o Chromebook recebido pelo Estado de Goiás tampouco o smartphone; os alunos fo-

ram questionados se o uso indireto desses recursos por meio das planilhas eletrônicas ajudaria em uma melhor compreensão de assuntos diversos. Nesse cenário, um aluno respondeu conforme figura a seguir:

6) Quando acredita que o uso de planilhas eletrônicas durante as aulas regulares em sala, ajudaria para compreender melhor os assunto de matemática financeira e de outros conteúdos?

Sim Talvez Não sei Não

Comente: pois tem uma visibilidade maior e é mais fácil de compreender

Figura 11 - Resposta de um aluno à questão 6 do Questionário 4

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Como meio sistemático de autoavaliação por parte do pesquisador e como busca de um *feedback* por parte dos participantes da pesquisa, foi feita a pergunta se as

aulas trabalhadas durante o estudo colaboraram para os estudos básicos de finanças, economia e matemática financeira. Diante dessa pergunta, um aluno afirmou:

7) Você acha que as aulas colaboraram para os seus estudos? Comente.

Sim, me ajudaram bastante, tive mais compreensão sobre varios assuntos variados.

Figura 12 - Resposta de um aluno à questão 7 do Questionário 4

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Veja a resposta de outro aluno para a mesma pergunta 7) na figura 13 a seguir:

7) Você acha que as aulas colaboraram para os seus estudos? Comente.
com certeza, me sinto mais preparado em lidar com minhas finanças.

Figura 13 - Resposta de um aluno à questão 7 do Questionário 4
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Por fim, deixou-se livre aos participantes tecerem algum comentário a respeito de todo o trabalho desenvolvido a fim de averiguar algum desenvolvimento pessoal ou profissional relevante com respeito ao tema da pesquisa. Grande parte dos alunos (13alunos) agradeceram as aulas e que se desenvolveram com o decorrer da pesquisa e que pretendem utilizar o aprendido para as suas vidas pessoais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estabelecido nessa pesquisa o nosso parâmetro para verificação se, de fato, está ocorrendo uma efetiva educação financeira dos jovens concluintes do Ensino Médio fora tomado como base os objetivos da BNCC e do DC-GO-EM. Conforme preconiza a BNCC (Ensino Fundamental) a respeito dos conteúdos trabalhados:

essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e, também, proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos. (BRASIL, 2018, p. 269).

Nesse documento para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 269) a unidade temática de educação financeira é amplamente discutida. Dentro dessa unidade temática, foca-se no

(...) estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro.

Esses documentos, também, estabelecem uma ampla relação com o uso de tecnologias como ferramentas didáticas. Diante disso, percebemos, em campo, que a utilização desses recursos pode, de fato, contribuir para aprendizagem dos estudantes.

Podemos verificar no quadro abaixo os objetivos de aprendizagem do DC-GOEM no que diz respeito à promoção da educação financeira na 3ª série do Ensino Médio durante o 3º bimestre do ano corrente.

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM com respeito à educação financeira

Fonte: DC-GOEM

(GO-EMMAT203A) Determinar os valores de capitais, juros (simples e composto), montantes, taxas e/ou tempos - com as conversões de medidas necessárias - de aplicações financeiras, empréstimo etc., utilizando procedimentos matemáticos adequados para compreender conceitos essenciais de investigação, planejamento, execução, participação e análise do mundo contemporâneo.

(GO-EMMAT203B) Compreender os conceitos essenciais da Matemática Financeira, educação financeira e outros, analisando dados e informações de problemas diversos (empréstimos, saúde, educação, finanças, sustentabilidade, tecnologia no mundo do trabalho etc.), para aplicar tais conceitos na busca por soluções de problemas.

(GO-EMMAT203C) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações, envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e composto etc.), identificando elementos essenciais da Matemática Financeira (capital, tempo, taxas, entre outros) para resolver problemas relacionados a educação financeira, mercado (cotidiano e de trabalho) etc. e propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo.

GO-EMMAT303A) Determinar os valores dos capitais, juros (simples e compostos), montantes, taxas e/ou tempos - com as conversões de medidas necessárias de aplicações financeiras, empréstimos, entre outros, utilizando procedimentos matemáticos adequados para interpretar situações que envolvem a ideia de juros apresentadas em textos, representações gráficas, quadros, tabelas e/ou planilhas (eletrônicas ou não).

(GOEMMAT303B) Interpretar situações que envolvem a ideia de juros (simples ou compostos) apresentadas em textos, representações gráficas, quadros, tabelas e/ou planilhas (eletrônicas ou não) verificando se o crescimento apresentado, em cada caso, é linear ou exponencial para comparar o uso dos conceitos (juros simples ou compostos) em situações específicas do cotidiano.

(GO-EMMAT303C) Comparar situações que envolvem a ideia de juros (simples ou compostos) analisando os resultados e a adequação das soluções propostas para construir argumentação consistente e tomar decisões acerca de situações relacionadas à educação financeira, mercado (cotidiano e de trabalho) etc.

Percebemos a importância do estudo da matemática financeira bem como as noções básicas de economia paralelas a essa temática. Diante disso, é essencial esse estudo como meio de desenvolvimen-

to pessoal e coletivo com respeito a noções práticas do dia a dia envolvendo dinheiro.

Logo, compreendemos que a realização da pesquisa de fato contribuiu para o aprendizado dos

alunos com respeito aos conhecimentos necessários para uma educação financeira. A percepção dos alunos após a pesquisa é de que se tornarão mais conscientes e críticos com respeito às noções mais básicas de matemática em seus cotidianos.

As tarefas desenvolvidas durante o momento de intervenção pedagógica na pesquisa possibilitaram que os participantes relembassem conceitos trabalhados em séries anteriores dos Ensino Fundamental e Ensino Médio e pudessem interrelacionar esses conteúdos com o uso de tecnologias, em especial as planilhas eletrônicas. O desenvolvimento das tarefas permitiu que os alunos tornem um hábito o uso da tecnologia e, junto à educação financeira, possam estar mais conscientes e críticos da realidade a sua volta com respeito às noções básicas de matemática financeira, economia e finanças.

Por fim, percebemos que tomando como base os documentos oficiais BNCC e DC-GOEM e com o uso sistemático de um recurso didático tecnológico facilitador do ensino-aprendizagem pode-se haver uma efetiva educação financeira dos jovens concluintes do Ensino Médio. Nessa pesquisa, as planilhas eletrônicas se mostraram como um recurso de fácil acesso e de fácil manipulação de dados e com um grande potencial para a promoção de uma educação de qualidade na rede básica de educação. Com efeito, houve um desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos com respeito às noções trabalhadas na pesquisa bem como uma nova construção de significado desses conhecimentos por meio do uso das planilhas eletrônicas utilizadas durante o trabalho em campo.

REFERÊNCIAS

Agência Brasil, 2023. **Endividamento atinge 76,6% das famílias brasileiras, mostra CNC**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2023-12/endividamento-atinge-766-das-familias-brasileiras-mostra-cnc>>. Acesso em: 02 jan. 2024

B3. **Renda Fixa**. Disponível em: <https://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-fixa/>. Acesso em: 07 jan. 2024

BORBA, M.C; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2023

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

CERBASI, Gustavo. **Casais inteligentes enriquecem juntos: finanças para casais**. São Paulo: Gente, 2011.

CIVARDI, J. A; RIBEIRO, J. P. M; GONÇALVES JUNIOR, M. A. (Orgs.) **Como nos tornamos pesquisadores? Bastidores de pesquisas em educação matemática.** Curitiba: CRV, 2010

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** 17^a ed. Campinas: PAPIRUS 1996. Coleção Perspectivas em Educação Matemática.

GIRALDO, V.; CAETANO, P.; MATTOS, F. **Recursos computacionais no ensino de matemática.** Rio de Janeiro: SBM, 2012 (Coleção PROFMAT)

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás** – Etapa Ensino Médio. Vol. 4. Goiânia, 2021.

GOIÁS. **Documento Curricular para – Ampliado.** Consed/Undime. Goiânia: 2018.

Google: Planilhas Google. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/sheets/about/>>. Acesso em 14 de setembro de 2023

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, José Pio. **Educação financeira ao alcance de todos: adquirindo conhecimentos financeiros em linguagem simples.** 1.ed. São Paulo: Editora Fundamental Educacional, 2004.

OCDE. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness.** 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2023.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA

Reflections on pedagogical practices of religious education in public schools

Maria Bernadete de Sousa Carvalho Monte¹ 

¹Mestra em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória/ES. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e da Prefeitura Municipal de Piracuruca.
E-mail: mariabernadetemonte@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 29/09/2023

Aprovado em: 26/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11661160>

Resumo

O presente estudo aborda as Práticas Pedagógicas do Ensino Religioso na Escola Pública. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fomentada pela seguinte questão-problema: Como as Práticas Pedagógicas do Componente Curricular Ensino Religioso das escolas públicas são vistas pelo Campo Educacional? Objetivou-se levantar reflexões sobre as Práticas Pedagógicas do Ensino Religioso na Escola Pública. Nesse sentido, em uma análise da legislação, buscou-se levantar pressupostos através das diretrizes educacionais que corroboram para o ambiente de tolerância religiosa e respeito às diferentes manifestações de culto em uma mesma sala de aula. Acredita-se que esse estudo trouxe significativas contribuições, por exemplo, para a formação dos profissionais da educação religiosa, com a ampliação das discussões acadêmicas e profissionais, uma vez que buscou produzir conhecimento sobre novas formas de tratar o Ensino Religioso em nossas instituições escolares. Logo, espera-se contribuir de forma significativa para que não haja discriminação no âmbito escolar, promovendo reflexões necessárias e geradoras de formação docente continuada.

Palavras - chave: Educação e Religião. Ensino Religioso. Práticas Pedagógicas.

Abstract

The present study addresses the Pedagogical Practices of Religious Education in Public Schools. This is a bibliographical research of a qualitative nature, fostered by the following problem question: How are the Pedagogical Practices of the Religious Education Curricular Component of public schools seen by the Educational Field? The objective was to raise reflections on the Pedagogical Practices of Religious Education in Public Schools. In this sense, in an analysis of the legislation, we sought to raise assumptions through educational guidelines that corroborate the environment of religious tolerance and respect for different manifestations of worship in the same classroom. It is believed that this study brought significant contributions, for example, to the training of religious education professionals, with the expansion of academic and professional discussions, as it sought to produce knowledge about new ways of treating Religious Education in our school institutions. Therefore, it is expected to contribute significantly to preventing discrimination in the school environment, promoting necessary reflections that generate continued teacher training.

Keywords: Education and Religion. Religious Education. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

Na Contemporaneidade, as aulas de Ensino Religioso sempre suscitaram polêmicas no cenário escolar, haja vista a pluralidade de religiões existentes. Sabe-se que o Brasil, por não ter uma religião oficial, deveria defender a diversidade de crença entre todos os povos, os quais possuem religiões diferentes, que devem ser respeitadas, não sendo alvo de preconceitos e nem de discriminação é o que está fundamentado no art. 5º inciso VIII da Constituição Federal de 1988.

No entanto, a intolerância religiosa ainda é uma realidade no Brasil, que de acordo com balanço do canal de denúncia disque 100, em 2021 foram feitas 571 denúncias de violação à liberdade de crença no Brasil (VILELA, 2022), disponibilizado pelo governo federal para denúncias de violações a direitos humanos.

A problemática que origina a concretização deste artigo é: como as práticas pedagógicas do Ensino Religioso das escolas públicas são vistas pelo campo educacional? A justificativa reside no fato de essa educadora ter frequentemente testemunhado o Ensino Religioso na escola, o que gerou inquietação. Por meio deste trabalho, acadêmicos, professores e gestores podem refletir sobre seu papel no processo de ressignificação do Ensino Religioso nas escolas públicas. Inquestionável, no entanto, é a importância do Ensino Religioso na formação moral e ética das crianças e jovens atendidos nas escolas brasileiras, principalmente em um momento histórico em que estes dois valores parecem ter entrado em colapso, sendo a escola a grande responsável pelo resgate dos valores e tradições culturais, em face de seu papel transformador e libertador, essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Considerando a problemática apresentada, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as práticas pedagógicas do Ensino Religioso na escola pú-

blica. Os objetivos específicos são: (a) compreender O Ensino Religioso nas Escolas, analisando aspecto Curricular, e (b) abordar o Ensino Religioso nas Escolas, considerando aspectos Docentes.

O caminho metodológico percorrido traz na sua base uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa que, quanto aos objetivos, pode ser caracterizada como descritivo-explicativo-analítica. No âmbito da pesquisa qualitativa, a subjetividade não é considerada como obstáculo à construção de conhecimentos científicos. Nesse tipo de abordagem, considera-se a subjetividade parte integrante da singularidade do fenômeno social, no dizer de Minayo (2000, p. 34).

Essa pesquisa apresenta, assim, a tentativa de compartilhar as análises que contribuíram para ampliar as discussões acadêmicas e profissionais, uma vez que busca produzir conhecimentos sobre novas formas de tratar o Ensino Religioso (ER) em nossas instituições escolares públicas.

Portanto, propõe-se que a finalidade fundamental das práticas pedagógicas do Ensino Religioso na escola pública, a partir de um novo olhar educacional para o ER, seja a de criar estratégias de grupo, para que professor/a e aluno/a possam compreender outras formas de percepção do fenômeno religioso, as quais venham contribuir para o crescimento intelectual, moral e de justiça.

O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS: ASPECTOS CURRICULARES

Levando em consideração as mudanças na Educação em 2017 trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pautada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996 que mantém o Ensino Religioso para o currículo escolar da escola pública, apresentamos para discussão o Ensino Religioso (ER), ensejando o reco-

nhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares da Escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, atualizada pela lei 9475 de julho de 1997, estabelece:

[...] O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Reforça que é no contexto de pluralidade cultural, de pensamento, de crenças que se aprende sobre o respeito e a tolerância. Em razão dos ideais de democracia, inclusão social e educação integral, percebe-se a reivindicação em prol da exposição do conhecimento religioso e da diversidade religiosa nos currículos escolares, conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 2/ 2017, (BRASIL, 2017). Endossa-se que o ER mesmo sendo tratado de forma não confessional, o componente curricular ainda traz muitas questões que passam pela visão confessional/proselitista, e se constitui um contexto complexo e instigante, pois se coloca em questão que o ER está sujeito a muitas disputas e apropriações.

Dessa forma, reflexões se fazem necessárias, considerando-se o pleno desenvolvimento dos objetivos pretendidos com o componente curricular ER, referenciando a construção da capacidade crítica de compreensão das múltiplas dimensões do transcendente, (BRASIL, 2017). Diante disso, cabe à escola cumprir

as determinações legais que trazem o caráter facultativo, bem como à instituição de ensino organizar a matriz curricular de forma que os discentes tenham atividades alternativas que favoreçam a permanência na escola, e evitando/combate a evasão escolar. Formas pedagógicas e didáticas criativas e dinâmicas precisam ser pensadas e planejadas a fim de *atrair* e engajar os estudantes nas aulas de ER.

Nesse sentido, a Lei 13.663² criada em 2018 modifica a LDB 9394/96 acrescentando em seu artigo 12 que as escolas terão a responsabilidade de propiciar padrões de conscientização, de prevenção e de combate a todas as formas de violência, principalmente a intimidação metódica, na esfera escolar e instaurar medidas direcionadas a incitar a cultura de paz nesses locais, (BRASIL, 2018).

No caso específico, cumpre ressaltar que queremos a intolerância religiosa fora da escola, pois no século XXI não é a realidade, haja vista que a Religião no Brasil sempre foi tema dentro das escolas. Se observarmos que na escola a maioria dos livros didáticos sempre privilegiou as religiões do Cristianismo, em outros espaços, fora da escola, essa mesma religião também vem apresentando sua maioria.

Tais possibilidades não podem ser negadas à comunidade escolar, pois coordenadores/as, diretores/as, professores/as, alunos/as, colaboradores/as e demais servidores/as têm o direito de escolher e exercer sua fé, sendo garantida pela Carta Magna conforme previsto no artigo 5º, inciso VI, de tal modo que a escola deve exercer seu papel social sem contrariar os princípios constitucionais. Desse feito, segundo a Constituição Federal de 1988 o Estado brasileiro é laico e, por meio de suas instituições,

²Art. 12, inciso IX da lei 13. 663/2018 vem promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas.

deve permanecer neutro em relação à religiosidade para que cada aluno/a escolha a sua religião de acordo com a sua convicção.

Nesse contexto, o ER, como defendido pelas Ciências das Religiões, ajusta-se ao mecanismo de aprimoramento da convivência pacífica da pluralidade de percepções do sagrado que formam as identidades sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Burity (1997) aponta que a formação da identidade religiosa é um aspecto da construção política do sujeito, um construto que forma e é formado pelo campo político.

Destarte, a Carta Magna de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceram os princípios e os fundamentos epistemologicamente do ER em cuja função educacional frente à formação básica do cidadão, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos, (BRASIL, 1988). A partir desse marco legal, surgem novas perspectivas para o ER escolar que, mediante a BNCC tornou-se uma área do conhecimento específica não sendo somente um componente curricular e passando a ser uma área do conhecimento, (BRASIL, 2017).

Homologada pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura nº 1.570/2017, a BNCC define o Ensino Religioso como área de conhecimento do Ensino Fundamental. Isso é o que temos de mais atual quanto às perspectivas educacionais para o novo milênio no contexto das Ciências das Religiões.

Nesse campo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) aponta a pesquisa e o diálogo como os princípios mediadores e articuladores que tornam possível o desenvolvimento de competências específicas, que, no caso do ER, seriam o combate à intolerância, à discriminação e à exclusão social. Por isso, é possível apontar como possibilidade em sala de aula, introduzir junto com o ER, uma ferramenta que possa facilitar tanto a adesão dos/as alunos/as quanto o de-

envolvimento das habilidades pretendidas com o ensino religioso, bem como, a mediação de conflitos no ambiente escolar.

Assim, ele permanece como oferta obrigatória para as instituições de ensino público, sendo facultativo para o corpo discente. Na BNCC o ER passa a ter como objeto de estudo o conhecimento religioso, conforme aponta o Artigo 33, da Lei 9394/96. É fundante entender que a busca pela não confessionalidade do ER tem a finalidade de garantir o respeito à diversidade religiosa nas vivências escolares por meio da compreensão dos fenômenos religiosos, o que pressupõe o estudo dos conhecimentos religiosos e da constituição de relações interculturais e interreligiosas, em razão da cidadania, da formação integral e dos direitos humanos (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, e considerando os movimentos, tradições religiosas e filosóficas, o estudo das diferentes crenças é uma das maneiras privilegiadas de promover a liberdade de concepções e o exercício da cidadania, fundamento do estado laico e democrático. É nesse sentido que o ER traz na sua base teórica valores como liberdade de crença, agrupando-se a outros amparados juridicamente, no qual a expressão religiosa, prevista constitucionalmente, assegura a liberdade de culto e a liberdade de organização religiosa (BENCKE, 2015). Desse modo, o ER, como componente curricular abre diferentes possibilidades de mudança e, por meio dele, torna-se possível a construção de uma realidade mais pacífica e reflexiva. Também há comprometimento com os desafios, visto que seus objetivos, habilidades e competências indicadas na BNCC prezam pela valorização da vida, respeito aos Direitos Humanos, reconhecimento do diálogo e das diferentes formas de expressão cultural.

Contudo, o ER de caráter não confessional não diz respeito à iniciação religiosa das pessoas; isso é

de foro íntimo, é papel da família e das comunidades religiosas, pois como afirma Cordeiro (2015), o ER não pertence a denominações religiosas, mas às redes de ensino, o currículo da escola. Dando continuidade ao pensamento de Cordeiro, fica justificado tendo em vista a laicidade do Estado, que se mantém imparcial nas diferentes concepções/percepções religiosas na sociedade, sendo-lhe proibido tomar partido em questões de fé, promovendo o favorecimento de qualquer crença ou religião.

Quanto ao ER escolar, aspecto supracitado e considerado na Base Nacional Comum Curricular, recomenda-se abertura à pesquisa e ao diálogo como possibilidades de efetivar o estabelecido enquanto competências para o Ensino Fundamental. Assim, o ER proposto pela BNCC tem seus aspectos pedagógicos pautados na valorização da experiência dos/as estudantes e nos princípios de conhecer, respeitar e conviver. Dessa forma, pode-se evidenciar que a Base procurou especificar o ER numa perspectiva construtiva quanto ao conhecimento religioso, (BRASIL, 2018).

Logo, o ER pode ser um espaço de reflexão dos valores humanos, contudo, os referidos temas não são apenas de encargo do ER, mas de todos que, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, contribuam com a instituição escolar na superação do comprometimento com instituições religiosas, no compromisso de rigor teórico-metodológico das Ciências das Religiões e na garantia do respeito à diversidade de credos e combata o proselitismo, (BRASIL, 2017).

É essencial a superação do comprometimento com instituições religiosas pelo compromisso de rigor teórico-metodológico das Ciências das Religiões, mas é notória que as aulas de ER na escola pública conforme a Constituição brasileira de 1988 e a LDBEN de 1996 devem existir desde que não sejam obrigatórias para o corpo discente, e que a instituição escolar garanta o respeito à diversidade de credos.

Para Junqueira e Rodrigues, (2020) os sistemas escolares estabeleceram a Ciência como referência para sustentação do ER escolar como componente curricular, assumindo a perspectiva não confessional. Logo, o ER escolar não confessional lembra o respeito à liberdade e o apreço à tolerância religiosa diante do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, como também visa divulgar a cultura, a partir do estudo dos conhecimentos religiosos e dos diálogos interreligiosos.

Lurdes Caron, ao abordar sobre o ER na Nova LDB, diz que:

[...] a necessidade de profissionais qualificados para o desempenho da função no ensino religioso levou o sistema de ensino, algumas universidades, bem como entidades religiosas, a implementação e implantação de cursos de formação (CARON, 1999, p. 35).

Nessa direção, a literatura trazida pela autora justifica a sua defesa por profissionais qualificados para melhor desempenho de sua função no ER, pois se trata de uma questão merecedora de análises mais aprofundadas, considerando que precisamos avançar nesse debate. Embora já tenhamos o perfil que deve ter esse/a professor/a, o próximo desafio será pensar na formação dos formadores de professores para o ER, exemplificando, esses profissionais que vão formar docentes para atuar na sala de aula do ER devem ter uma qualificação específica mestre/doutor em ciências das religiões.

Dessa maneira, explicita que a competência dos docentes para o ER escolar interliga-se à compreensão da proposta deste componente, a formação inicial do/a professor/a para o ER que precisa ser continuada podendo ainda caracterizar-se pela autoformação que implica ação contínua de aperfeiçoamento profissional, por parte de quem promove o

curso de formação, sobretudo, pelo próprio professor/a do componente curricular.

O Ensino Religioso nas escolas públicas deve contribuir para a formação integral a pessoa humana, e resgatar as contribuições culturais de todos os povos que formam nossa sociedade e, desse modo, ampliar as ferramentas³ de equacionamento dos conflitos em torno das identidades religiosas, (MIRANDA; CORRÊA; ALMEIDA, 2017). Esse fato prova a necessidade de ampliação das ferramentas de equacionamento dos conflitos sócio-políticos decorrentes das identidades religiosas existentes.

Essa técnica mediativa ainda não é regra nas escolas brasileira. Por esse motivo, a autora desse artigo, afirma que em todas as unidades escolares onde trabalhou houve estranhamento entre os/as professores/as do ER e o restante do corpo docente, no que se trata das dificuldades de dialogar e entender esse componente curricular sem preconceito e sem traçar um estereótipo de que ER é mito, ou seja, sem funcionamento.

A referida experiência permite evidenciar que aproximar o ER para o contexto interdisciplinar, e na perspectiva das Ciências das Religiões nunca foi tarefa fácil de executar, mesmo que já tenha se explicitado que os protagonistas, professores-professores, professores-alunos e alunos-alunos, tenham a capacidade de juntos raciocinar, refletir, fazer organizações mentais e a partir delas impor-se perante o mundo em que vivem, buscando transformá-lo de acordo com suas convicções e necessidades.

O uso da técnica mediativa pôde contribuir para superar esses estranhamentos a partir o diálogo, respeito ao componente curricular, ampliação das estratégias de interdisciplinares, sobretudo, pauta-

das no conhecimento prévio dos estudantes e sua visão de mundo.

O papel da mediação é fazer com que as pessoas possam conviver com essas distinções, na busca pelo consenso de maneira que a parte envolvida possa ter sua necessidade e interesse suprido sem que isso signifique a eliminação ou a sujeição do outro. Logo, a reflexão é um ponto potencial, que pode ser muito bem explorado nas salas de aulas, no contexto do ER, provocando a inquietação sobre o fato de que não há verdade absoluta, mas verdades que podem coexistir sem haver pretensão de lados. A mediação de conflitos estimula soluções criativas, traz para o centro das reflexões situações-problema, e, para essa possibilidade a escola não pode se fechar/isolar. O ER mediante as perspectivas das Ciências das Religiões pode aperfeiçoar suas propostas curriculares, didáticas, metodológicas e pedagógicas para convergir com esses espaços, momentos e atividades mediadoras (BRASIL, 2015).

Por conseguinte, a educação deve ocorrer de maneira ampla, abrindo os horizontes para os valores de uma sociedade que são transferidos de geração a geração, partindo do entendimento de que a escola é o lugar para a conquista e o desenvolvimento da autonomia moral, ética e intelectual. Mas convém destacar que no contexto dos direitos humanos, as pessoas devem desfrutar da liberdade de prática religiosa, inclusive, das possibilidades de mudança de religião.

O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS: ASPECTOS DOCENTES

O Ensino Religioso ao longo da história da Educação assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, com viés confessional ou interconfessio-

³Embora a mediação no ambiente escolar não seja uma iniciativa nova, Possato et al. (2016) afirmam que ela ganha destaque na década de oitenta do século passado, nos Estados Unidos, por meio da atuação de centros de mediação criados para auxiliar na solução de conflitos decorrentes de disputas no contexto escolar, geralmente relacionadas à discriminação étnico-racial, que eventualmente culminavam em violência.

nal. Contudo, “a partir dos anos 80 as mudanças na sociedade, advindas da diversidade religiosa, provocaram transformações paradigmáticas na esfera educacional reverberando sobre o ER” (ANDRADE JUNIOR, 2017, p. 291), conseqüentemente, tornando reivindicação a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

Nessa nova projeção, nas perspectivas do Ministério da Educação e Cultura - MEC, há de se concebê-lo como não confessional, que por sua vez traz implicações concretas, a partir do momento em que o ER foi implantado na BNCC⁴, como objeto de estudo, o conhecimento religioso passou a não compactuar mais com tendências doutrinárias de modelos tradicionais, se perfazendo com as Ciências das Religiões.

Desse modo, no Ensino Fundamental, o ER, tornou-se um campo de conhecimento específico (BNCC, 2018), dotado de autonomia, encontrando-se entre as cinco áreas de conhecimento. Diante desse relato, é essencial que, para ministrar o ER, os/as docentes tenham formação para atuar a partir do conhecimento das propostas da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, apontamos propostas do MEC que dão subsídios às novas perspectivas, beneficiando o Professor de ER com o curso de licenciatura em Ciências das Religiões.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 5/2018 institui

[...] Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, modalidade presencial, semipresencial e a distância, definindo princípios, concepções e estrutura a serem observadas na elaboração dos projetos pedagógicos pelas

instituições de educação superior e pelos órgãos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 64-65).

Fica instituído o ER, conforme proposta do MEC, como um campo de conhecimento das Ciências das Religiões, tendo como pressuposto o curso de licenciatura, a fim de contemplar o/a professor/a de ER da Escola Pública no Ensino Fundamental. Desse modo, o Artigo 3º da BNCC dispõe que o curso de licenciatura em Ciências das Religiões deverá proporcionar uma sólida formação teórica, metodológica e pedagógica na área das Ciências da Religião e da Educação, cuja abordagem possa promover a compreensão crítica no que tange ao contexto, aos aspectos estruturais e a diversidade dos fenômenos religiosos, objetivando alcançar habilidades e desenvolver competências próprias para o exercício profissional docente no ER para a Educação Básica (BRASIL, 2018).

A licenciatura em Ciências das Religiões habilita o/a professor/a para o exercício da docência do ER nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, em nível de formação inicial. No entanto, o referido curso serve não só para a docência, mas, para além dela. Assim, o/a professor/a habilitado/a em Ciências das Religiões poderá atuar como um professor-pesquisador, consultor/assessor em espaços não formais de ensino, públicos e privados, bem como em organizações não governamentais e entidades confessionais.

Diante desse panorama educacional, o que ainda se percebe são muitos/as professores/as que atuam na disciplina que não possuem formação específica para tal, pois considerável parte dos professores são licenciados em outras áreas e buscam complementação de carga horária. Sobretudo na rede pública de educação, os/as professores/as de ER possuem

⁴Em decorrência da inserção do ensino não confessional na BNCC, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (2018) para o curso de licenciatura em Ciências da Religião vinculando esse curso à docência do ensino religioso, a qual estabelece um *status* científico para a disciplina escolar e exige um profissional com qualificação específica para ministrar a disciplina.

outras formações não específicas para o ER e, em alguns casos, apenas o Ensino Médio (ANDRADE JUNIOR, 2017). Logo, diante da trajetória e o alcance do ER como disciplina, não se pode permitir que os/as docentes dessa área sejam pessoas leigas sem formação específica.

Em se tratando das perspectivas que o MEC aponta para a formação do professor para o ER, observa-se a mudança de concepção sobre a profissionalização do ser docente, conforme requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a área. A licenciatura implica formação sólida de natureza epistemológica e pedagógica nos saberes e habilidades oriundas das Ciências da Religião e da Educação, quais sejam: a visão inter-religiosa e intercultural para o ser professor de ER na educação básica, fundamentada na Resolução CNE/CP 5/2018, (BRASIL, 2018).

Junqueira (2019) enfatiza em seus escritos que os/as professores/as são chamados a comunicar-se em várias linguagens. Para isso, é preciso que aprendam a ler criticamente diversos tipos de textos, a opinar, a enfrentar desafios, a criar, a agir de forma autônoma, e a usar os recursos tecnológicos, oriundos da escola atual, para que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, como também, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repelindo qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Todavia, essa forma inapropriada de se comunicar, pode ser equacionada por meio da formação do profissional que ministrará a disciplina, o que, segundo Soares (2015) e Rodrigues (2013), devem ser buscados na especialidade em Ciências das Religiões, como melhor caminho a percorrer. Essa formação oferecida pela Ciência da Religião é capaz de combater o proselitismo atribuído ao ER, pela superação do engajamento com instituições religiosas, pelo compromisso de buscar o rigor teórico-meto-

dológico e pelo avanço dos reducionismos que existem em outras disciplinas (RODRIGUES, 2013).

Junqueira e Rodrigues (2020), na literatura *Saberes docentes*, retratam que o saber do professor/a é um saber plural, pois o profissional deve possuir um vasto conhecimento abrangente, o qual lhe qualifica, como também incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da cultura escolar, da experiência docente e do cotidiano com os/as alunos/as.

O ER, enquanto área do conhecimento pode ser contextualizado e estabelecer diretrizes que contribuam para uma educação mais humanizada, plural e pacifista. No entanto, o desafio para que tudo aconteça continua crescente, pois não compete somente às escolas ou docentes de ER garantir a efetivação daquilo que se almeja na BNCC, sendo, portanto, necessária uma mudança de pensamentos e ações que transcendam o espaço escolar (BRASIL, 2018).

Para as Ciências das Religiões é necessário que se considerem as vivências, percepções e elaborações religiosas que constituem o substrato cultural da humanidade, de forma que o ER escolar favoreça o exercício da liberdade de pensamento, de crença e de convicção. Nesse sentido, também são necessários parâmetros e abordagens curriculares comuns para os projetos do hoje e para o amanhã, considerando a demanda histórica por formação docente estruturada de maneira sólida, epistêmica e pedagogicamente, assegurando para essa base formativa abertura à diversidade cultural e religiosa, atendendo às especificidades da profissão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Logo, espera-se, como área de conhecimento, que o ER conceba a formação docente como eixo essencial para as mudanças que se almejam, pois é basilar o conhecimento profissional do mes-

mo para o alcance dos objetivos específicos nessa área. Ademais, nas instituições públicas, os critérios de contratação de docentes são similares aos utilizados para as demais áreas de conhecimento, demandando aqueles que são egressos das licenciaturas e não de uma área específica. Somado as considerações já tecidas, cumpre ressaltar que a falta de professores formados na área dificulta a implementação dos objetivos do ER vigentes na Base Nacional Curricular Comum.

Stigar (2009) enfatiza que o profissional do ER faz sua síntese do fenômeno religioso a partir da experiência pessoal, mas necessita de um contínuo, para apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam a diversidade cultural, com a finalidade de alinhar sua experiência com outras experiências que venham de encontro com o seu objeto de estudo. Deste modo, também se faz necessário maior investimento na qualificação e capacitação de profissional para o componente curricular ER, sendo necessários novos cursos de graduação e de especialização em Ciências das Religiões.

A sala de aula, em quaisquer de suas dimensões representa um espaço no qual o tema ou a disciplina devem ser postos em prática, a partir de discussões teóricas, críticas, reflexivas, dialógicas, democráticas e emancipatórias, para que se alcance o engajamento dos estudantes ao contexto de aprendizagens (FREIRE, 1996). Nesse escopo, o ER pode trazer um enfoque socioantropológico e cultural capaz de assumir e contemplar culturas diversas como também várias religiosidades. E é a partir desse aspecto proporcionalmente multifacetado pela sua complexidade que os docentes desse componente curricular precisam passar por uma formação multicultural e multiconfessional, respeitando as diferenças culturais, incluindo as afro-brasileiras, conforme previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 2018).

Nessa nova perspectiva de formação e atuação docente para o ER escolar, evidencia-se que um novo paradigma curricular surge e os profissionais e as escolas precisam caminhar em busca da escuta e da dialogicidade para ensinar e aprender, e aprender para ensinar: as diversas Tradições Religiosas, abordando suas culturas e tradições, teologias, textos sagrados, ritos e *ethos*. Por conseguinte, foram fortalecidos e agrupados na Base Nacional Curricular Comum em três unidades temáticas: (1) identidades e alteridades, (2) manifestações religiosas e crenças religiosas e (3) filosofias de vida. Assim, o ER fornece subsídios para que o alunado construa sua identidade, a partir de vivências e práticas adquiridas cotidianamente (BRASIL, 2018).

Assim, esse cenário vai mostrando que é imprescindível investimento na formação desse profissional que assume uma sala de aula para ministrar o ER diante dessa nova perspectiva ampla, dinâmica e desafiadora. Esse processo formativo deve ocorrer segundo defende as Ciências das Religiões, para que superemos aquele ER de caráter doutrinador (PARANÁ, 2008), como ocorreu no Brasil Colônia e no Brasil Império, conseqüentemente, estimulador de concepções/percepções excludentes de mundo e atitudes de desrespeito às diferenças culturais e religiosas. A nova proposta formativa e educativa traz exatamente esse contexto que demanda uma reformulação do ER, capaz de convergir com o ideal da República que separa a Igreja e Estado, considerando que sua confessionalidade é incapaz de cumprir essas demandas que hoje se apresentam para a formação dos profissionais e sua atuação docente.

A partir de experiências educativas próprias foi possível testemunhar a forma impositiva do ER em escolas públicas, nas quais de um lado tem -se professor/a transmissor de um saber pronto e acabado, pois as aulas se resumiam à catequese, e do outro, o alunado desprovido de informações, e, portanto,

despercebidos e sem questionamentos. A consequência disso é a evasão da disciplina em alto nível, pois faltava a inclusão daqueles que já traziam de casa uma concepção, fugindo totalmente ao proposto pelas Ciências das Religiões, por não agregar valores como respeito à individualidade de crença de cada aluno/a, por não aceitar suas experiências trazidas de casa.

Diante do exposto entende-se que a formação continuada tem um papel de fundamental importância no processo de formação do docente para o ER, e é nesse espaço que ocorre a continuidade do processo formativo que possibilita o planejamento de ações relevantes às práticas pedagógicas, amplia os objetivos para serem alcançados pela rede municipal de ensino, capazes de aprimorar os processos e práticas dos docentes, permitindo-os a complementação do currículo que atenda as especificidades da comunidade escolar local à luz da BNCC. Isso de certa forma trouxe um direcionamento à proposta curricular do ER, embora o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso já houvesse elaborado e publicado os PCNER, Parâmetros Curriculares Nacionais do ER, que muito contribuíram na elaboração da proposta curricular vigente até o momento. Então, a escolarização do ensino religioso se efetiva a partir das contribuições que surgem de 1997 com a publicação dos parâmetros (DIAS; ROSSETO, 2018).

Nesse contexto, a Formação Continuada permitirá ao/a professor/a a possibilidade de discutir temas importantes para sua prática pedagógica, compartilhando elementos e experiências diversas com seus pares, promovendo momentos de exposição de suas dificuldades, valorizando dessa forma o planejar e o dialogar. De acordo com Dias e Rosseto, (2018), a Formação Continuada torna o/a professor/a pesquisador/a, aquele/a que busca na prática educativa parte dos conhecimentos trazidos sobre religiosida-

de e, ao mesmo tempo, compartilha esses saberes e aprendizagens com o corpo discente, no intuito de que a informação acrescente o saber sobre o pluralismo religioso existente no território nacional.

Para refletir buscou-se em Rosseto e Andrade (2018), quando dizem que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois pesquiso para constatar, constatando, intervenho, e essa intervenção é educativa para ambos: docente e discente. E nesse momento a pesquisa surge como caminho que leva ao conhecer o que se desconhece, e assim, propiciar a comunicação dos achados, isto é, a novidade. Por isso, dentro desta perspectiva a Formação Continuada pode provocar o desenvolvimento dos professores de ER, despertando conhecimentos que vão além da prática em sala de aula. Assim, a reflexão proposta pela literatura dos autores citados acima nos traz sabedoria ao dizer que a pesquisa feita por um profissional em Formação permanente no campo do ER com visitas aos templos, possibilita uma interlocução entre o pesquisador e o templo e essa prática vai além dos muros da sala de aula.

Nessa direção, o ensinar não significa transmissão de conduta, tampouco de doutrina religiosa ou catequese, mas como contribuição na procura contínua para dar sentido à existência humana. Por isso, mediante tamanha complexidade do ato de ensinar no século atual, tanto o ER quanto a formação de professores estão em pautas de muitas conferências e debates. Conscientes de que uma proposta de mudança educacional que venha inovar passa pelos eixos da valorização e formação do professor. Esses eixos importantes no processo de mudança ou implantação de uma nova modalidade tende a trazer contribuições significativas às aulas e a formação do educando, pois é inadiável e inegável que a via de formação do professor e do seu compromisso com a formação integral do educando constituem pontos basilares (BRASIL, 2018).

As Ciências das Religiões, por sua vez, ressaltam a relevância pragmática e ontológica do fenômeno religioso, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, ativos e participativos quanto às qualidades e aos limites das religiões no âmbito social. Na concepção de Rodrigues (2013), a formação oferecida pelas Ciências das Religiões tem condições de superar o proselitismo historicamente atribuído ao ER, pela superação do comprometimento com instituições religiosas, com o rigor teórico-metodológico e com o avanço dos reducionismos forjados no âmbito de outras disciplinas cujo objeto central é outro que não a religião.

Para exercer a docência no ER é necessário cumprir a legislação quanto à identidade desse/a professor/a, como prevê a LDB, que exige a licenciatura (BRASIL, 2017). Por este motivo é fundamental que os governantes estejam cientes desta exigência, conforme explicitado pelo artigo 62 da Lei nº 9394/96. Desse modo, o/a professor/a, para atuar na Educação Básica necessita de formação em nível superior, admitida como formação mínima, podendo ser em curso de licenciatura, em institutos superiores de educação e Universidades, de tal forma, que o professor deve ser qualificado e aprovado em concurso público.

A LDB nº 9.394/96, embasada no Artigo 67, determina que os sistemas de ensino promovam a valorização/reconhecimento dos profissionais da educação, tendo ingresso no serviço público exclusivamente por concurso, provas e títulos. Em se tratando da formação dos profissionais exige-se para atuação na Educação Básica que seja em nível superior, em curso de licenciatura (BRASIL, 1996). Desse modo, é dada responsabilidade aos sistemas de ensino quanto a estabelecer as normas para licenciar e admitir esses profissionais, o que para o ER o desafio perdura, considerando que no momento da oferta de vagas para ensinar o ER, a maioria das unidades da federação não exige que tenham for-

mação na área específica. Rosseto e Andrade (2018) questionam que se negarmos as condições para formar esse professor para o ER, como promover concursos públicos num contexto em que não existe o profissional para aquela área? São reflexões que se somam as nossas discussões.

A efetivação dos concursos públicos para o ER representa uma grande conquista, mas também um desafio, referente aos tipos de concursos que se realizarão, aos profissionais a quem se destinam, pois, esses editais precisam estar sintonizados com a identidade pedagógica necessária para este ensino, e as provas de admissão não podem apresentar um peso pedagógico, nem também teológico, mas, sim compreendendo as dimensões teóricas e práticas das Ciências das Religiões. Acredita-se que a “formação ofertada possibilitará aos professores uma nova alternativa de aprendizagem voltada para a prática” (VERGNE, 2017, p. 335), o que vem qualificar a mediação e intervenção pedagógica, possibilitando trazer no seu bojo o direito e respeito à vida, ao trabalho, à liberdade de opinião e de expressão, e à própria Educação.

Diante do feito, esse estudo ora apresentado ensea a perspectiva para um novo ER amparado pelo Ministério da Educação (MEC) o qual fornece ao profissional da Educação, ou seja, do ER, cursos de Graduação, Pós-Graduação e Mestrado na sua área de atuação profissional que é o Ensino Religioso não confessional com fluência nas Ciências das Religiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder ao seguinte desafio: Como as práticas pedagógicas do componente curricular Ensino Religioso das escolas públicas é visto pelo campo educacional? Diante desse dilema, foram apresentadas perspectivas oriundas do MEC as quais serviram de reflexões a respeito da LDB e

da docência do ER. Nesse segmento, nova projeção, nas perspectivas do MEC, foi concebida como não confessional, que por sua vez trouxeram implicações concretas a partir do momento em que o ER fora implantado na BNCC, pois objetivava que esse passasse a ser visto como objeto de estudo, ou seja, o conhecimento religioso que, em um primeiro momento, não compactua com tendências confessionais e catequéticas, mas se perfaz com as Ciências das Religiões. Logo, ele permaneceu como oferta obrigatória para as instituições de ensino público, sendo facultativo para o corpo discente.

Com efeito, o ER, no Ensino Fundamental, tornou-se uma área de conhecimento específica, diferente do que era proposto anteriormente, pois não pertence mais diretamente à área de Ciências Humanas, mas sim as Ciências das Religiões, a qual é dotada de autonomia, e assim, contando com cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Diante desse fato, é necessário que o Ensino Religioso tenha, também, professores com preparo para atuar a partir das propostas da BNCC. Nesse sentido, apontaram-se propostas do MEC que deram subsídios às novas perspectivas na qual

oportuna o professor de ER com o curso de licenciatura em Ciências das Religiões.

A Base Nacional Comum Curricular surge com uma proposta de alinhamento para a educação brasileira, [...] de forma crescente, amplia-se o processo de padronização dos currículos da educação básica, abrangendo tanto as instituições públicas de ensino quanto as privadas, firmada no direito de aprendizagens no que concerne aos diferentes tipos e formas de aprender a serem consolidadas no decorrer dos diferentes níveis da educação básica.

Portanto, espera-se contribuir de forma significativa para que não haja discriminação no âmbito escolar, promovendo reflexões necessárias e geradoras de formação docente continuada, e assim, enfatiza-se que a contribuição desta pesquisa se deu pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema abordado de forma crítica, porém sucinta. Ressalta-se que a pesquisa poderá servir como eixo norteador para novos estudos como fonte informativa de conteúdo dentro de uma perspectiva inovadora. Em relação à conclusão desta pesquisa, pode-se destacar que ainda há muitas reflexões a serem realizadas e que existe a necessidade de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JUNIOR, P. M. Formação acadêmica do ensino religioso nas instituições de ensino superior: de representante religioso a licenciado. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. **Compêndio do ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 290-296.

BENCKE, R. M. Sobre as tensões e as ambiguidades relacionadas à presença das religiões na esfera pública. **Reflexus**, v. 9, n. 14, p. 243-255, 2015. Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/reflexus/article/viewFile/314/287>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Faculdades EST; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 290-296.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7107.htm. Acesso em: 20/03/2023.

_____. **Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro 2010.** Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/d7107.htm. Acesso em: 20/03/2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC, versão final) 2018. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **EDUCAÇÃO É A BASE.** (Terceira Versão) MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 5/2018.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 de dezembro de 2018, seção 1, p. 64-65 [1-4]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. MEC. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, p. 146, Brasília, 21 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BURITY, J. Cultura e identidade no campo religioso. **Estudos Sociedade e Agricultura** [S.l.]: [s.n.]. n. 9, p. 137-177, 1997. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/nove/burity9.htm>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CARON, L. (Org.). **O ensino religioso na nova LDB**: histórias, exigências, documentário. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORDEIRO, D. Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso. In: POZZER, A. *et al.* (Orgs.). Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015. Disponível em: https://fonaper.com.br/wp-content/uploads/2020/05/er_na_eb_2015.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

DIAS, S. M.; ROSSETO, S. C. Formação continuada para docente de ensino religioso: uma perspectiva em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO (SEFOPER), V, 2018, **ANAI S SEFOPER**: Vitória. 2018, p. 33- 40. Disponível em: <https://docplayer.com.br/159362079-Anais-xv-seminario-nacional-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-religioso-sefoper-iii-seminario-regional-do-ensino-religioso-no-espírito-santo.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

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

JUNQUEIRA, S. R. A. Capacitação do Professor de Ensino Religioso: formar o formador!? **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 5, n. 3, p. 48-66. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1913>. Acesso em: 29 jan.2023.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F. Saberes docentes e concepções do ensino religioso. **Estudos de Religião**, v. 34, n. 1, p. 155-176, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/9805/7262>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, A. P. M.; CORRÊA, R. M.; ALMEIDA, R. R. **Intolerância religiosa**: a construção de um problema público. *Intolerância Religiosa*, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: http://www.ineac.uff.br/images/artigos/intolerancia_religiosa.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

PARANÁ (Estado). **Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso**. Paraná: Secretaria de Estado de Educação do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_er.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

POSSATO, B. C. *et al.* O mediador de conflitos escolares: experiências na América Latina. *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 357- 366, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/324658/1/S1413-85572016000200357.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2023.

RODRIGUES, E. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. **Revista Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 230-241, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3130/313031536004.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

ROSSETO, S. C.; ANDRADE, I. C. Formação continuada para professores de ensino religioso; atividade in loco nos templos e espaços sagrados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO (SEFOPER), V, 2018, **ANAIIS SEFOPER**: Vitória. 2018, p. 41-48. Disponível em: <https://docplayer.com.br/159362079-Anais-xv-seminario-nacional-de-formacao-de-professores-para-o-ensino-religioso-sefoper-iii-seminario-regional-do-ensino-religioso-no-espírito-santo.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOS, L. R. dos. *et al.* Educação Religiosa no ensino fundamental: desafios e perspectivas à prática docente. *Pedagogia em Ação*, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/656/671>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil, **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300281&script=sci_arttext. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOARES, A. M. L. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Revista de Estudos da Religião - REVER**, v. 15, n. 2, p. 45-54, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5294038.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

STIGAR, R. O tempo e o espaço na construção do ensino religioso; um estudo sobre a concepção do ensino religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)** - Programa de Estudos Pós-graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/2134/1/Robson%20Stigar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VERGNE, S. A. G. Diferentes espaços de Diálogo. In: JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compendio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal. Petrópolis: Vozes. 2017. p. 335-342.

VILELA, P. R. **Em 2021, foram feitas 571 denúncias de violação à liberdade de crença no Brasil**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/21/em-2021-foram-feitas-571-denuncias-de-violacao-a-liberdade-de-crenca-no-brasil>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ATIVIDADES DESTINADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NA PERSPECTIVA BOURDIANA

Curricular adaptation: symbolic violence in activities for inclusive education from a Bourdian perspective

Ana Flávia Teodoro¹

¹Graduação em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil. Mestrado em Educação na FACMAIS. Professora no Colégio Estadual General Cunha Mattos, Itumbiara – Goiás. E-mail: anafliateodoro.teodoro@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 13/11/2023

Aprovado em: 27/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11661318>

Resumo

Este artigo aborda a persistência da violência simbólica no contexto educacional, fundamentando-se na teoria bourdiana e explorando as práticas docentes relacionadas à adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica qualitativa, analisando o pensamento de Pierre Bourdieu e de outros autores, além de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996 e diretrizes para a Educação Especial. Os resultados revelam avanços nas políticas de inclusão, mas destacam desafios na formação docente e na adaptação curricular. A análise da literatura evidencia manifestações de violência simbólica, como a atribuição exclusiva de responsabilidades ao profissional de apoio à inclusão e práticas curriculares inflexíveis. A negação dessas realidades perpetua o fenômeno. Diante disso, ressalta-se a necessidade de intervenções sensíveis para promover uma cultura escolar inclusiva, reconhecendo a diversidade e as singularidades dos estudantes. A flexibilização curricular, a atenção às diferenças e a formação continuada emergem como elementos transformadores, destacando a importância do diálogo e da cooperação entre os diversos agentes educacionais. O artigo aponta para a urgência de promover mudanças na prática educativa e na estrutura das escolas, reconhecendo a autonomia docente como peça fundamental na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras - chave: Currículo. Educação. Pierre Bourdieu. Desigualdade. Exclusão.

Abstract

This article addresses the persistence of symbolic violence in the educational context, drawing on Bourdian theory and exploring teaching practices related to curriculum adaptation for students with intellectual disabilities. The research adopts a qualitative bibliographic approach, analyzing the thoughts of Pierre Bourdieu and other authors, as well as legal documents such as the Law of Guidelines and Bases No. 9,394/1996 and guidelines for Special Education. The results reveal advancements in inclusion policies but underscore challenges in teacher training and curriculum adaptation. The literature analysis highlights manifestations of symbolic violence, such as the exclusive assignment of responsibilities to inclusion support professionals and inflexible curriculum practices. The denial of these realities perpetuates the phenomenon. Therefore, the need for sensitive interventions to promote an

inclusive school culture is emphasized, recognizing the diversity and uniqueness of students. Curriculum flexibility, attention to differences, and ongoing training emerge as transformative elements, underscoring the importance of dialogue and cooperation among various educational stakeholders. The article underscores the urgency of making changes in educational practices and school structures, recognizing teacher autonomy as a fundamental piece in constructing a more equitable and inclusive education.

Keywords: Curriculum. Education. Pierre Bourdieu. Inequality. Exclusion.

INTRODUÇÃO

A história das relações sociais, desde os primórdios civilizatórios, aponta para a busca da igualdade entre os indivíduos e seus pares. Os sujeitos estabelecem relações de similaridade no âmbito do senso comum. Isso ocorre por meio de ideias, visões, posturas, crenças e comportamentos. Culturalmente, crescem as cisões frente a questões envolvendo etnia, deficiência, raça, dentre outras rotulações excludentes.

Os escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu fornecem embasamento teórico para abordar formas de dominação, sobretudo simbólicas, responsáveis pela reprodução social, resultando na legitimação da classe dominante. O que ele denomina de violência simbólica ocorre de maneira sutil, “[...] onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global” (BOURDIEU, 1998, p. 15).

No cenário mundial, as mudanças originárias de grupos e movimentos sociais alcançaram expansão em meados da década de 1990. Surgiram defendendo a legitimação de identidades e direitos. Nesse contexto, a educação também se faz presente. Contudo, pautar-se na afirmação da existência de diversidade cultural, de igualdade de oportunidades e de transformações nas relações entre as classes consiste em um enorme desafio. No entendimento de Bourdieu (2001) e de outros estudiosos, como Tiradentes (2015, p. 34), percebe-se que, ao longo da história, “os dominados, que acabam por reproduzir essas estruturas

de forma inconsciente, legitimam essa imposição por pensá-las inevitáveis, ou, até mesmo, naturais”.

A presença, ainda que velada, desse mecanismo de reprodução ideológica dominante no âmbito escolar impõe uma problemática grave. Isso ocorre em função de barreiras que impedem a efetiva implantação de um ensino multidisciplinar capaz de abarcar os diferentes potenciais de cada estudante, independentemente de sua realidade social e econômica. Nesse sentido, abre-se espaço para a conotação de violência simbólica que se manifesta no cenário educacional.

De acordo com Carvalho (2014, p. 15), “as experiências vivenciadas são constituídas de significados, seja simbólico como expressivos verbais, conceituando-se como realidade, [...] seja circunstâncias imbuídas de experiências no campo de lutas materiais”. Muitas práticas docentes tendem a reproduzir a cultura dominante em seus atos, palavras e pensamentos, carregados de estereótipos que, por sua vez, influenciam negativamente a atividade docente.

Diante do exposto, o presente artigo aborda a violência simbólica sob a perspectiva bourdiana, fundamentando-se em estudiosos sobre adaptação curricular de conteúdo destinados à educação inclusiva. A justificativa para a escolha do tema repousa sua importância mesma, que se manifesta no cotidiano das escolas. Pretende-se, dessa forma, discutir, ainda que em nível teórico, esse assunto

relevante, explorando a relação dinâmica entre educação e equidade.

Com base nessa breve consideração, indaga-se: é possível identificar violência simbólica na prática docente, no âmbito da construção de adaptações de conteúdos para estudantes com deficiência intelectual? Para tanto, objetiva-se abordar práticas docentes na elaboração de adaptação de conteúdos para estudantes com deficiência intelectual, de modo a identificar se há ou não violência simbólica nessas práticas. Propõe-se, ainda, evidenciar as principais manifestações dessa natureza, apresentar dispositivos legais acerca da educação inclusiva, e ressaltar a necessidade de adaptação curricular, visando lançar luz sobre a questão posta, compreendendo, ao mesmo tempo, o ambiente escolar em sua dimensão inclusiva e multifacetada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, a problemática da existência da violência simbólica no contexto educacional precisa ser embasada em estudiosos que se dedicam à compreensão desse fenômeno. As contribuições teóricas são amplas. Todavia, neste estudo, será destacada a obra de Bourdieu, pois muitos estudiosos amparam-se na visão desse estudioso. Pretende-se abordar conceitos de violência simbólica, destacando os tipos, as variações, a interferência na educação e nas relações sociais, bem como sua influência no ambiente escolar.

Para muitos autores, persiste na sociedade brasileira, em detrimento das leis nacionais, um distanciamento entre os direitos constitucionais e a sua real efetivação. Consideram que são executados de forma desigual, principalmente em relação a determinadas classes sociais e grupos étnicos minoritários (BOURDIEU, 1998; 2001; TIRADENTES, 2015; JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016).

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SOCIAL: CONCEITOS E REPERCUSSÕES

O termo “violência” traz consigo uma complexidade de conceitos envolvendo, o que sugere prudência na análise e na explanação, especialmente no que diz respeito à violência simbólica. Logo, compreende-se que essa expressão traz em si distorções de significado, em razão da abrangência, da tipologia de definições, das derivações e dos sentidos imputados ao próprio termo violência (VILALBA, 2020; FREITAS; MARIANO, 2022).

Segundo Assis, Constantino e Avanci (2010, p. 41), “não é nada fácil conceituar violência. Fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida”. Argumento os autores que a ocorrência da violência surge sob formas distintas, cujas características precisam ser consideradas em determinados contextos. Essa ponderação está em consonância com as ideias de Bourdieu (1998; 2001) e Vilalba (2020), uma vez que estabelecem relação entre violência e poder. Entendem que a atividade racional do indivíduo se expressa em sua capacidade de criar e utilizar mecanismos.

Assim sendo, cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual, cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural. Por essa razão, projeta-se sobre as palavras, as emoções e os conhecimentos, fornecendo elementos e conotação a fatos, situações e ações, inclusive nas relações sociais de poder, dominação e exclusão.

A violência como expressão política, tratando-se de um instrumento que se manifesta [...] o poder é um instrumento de dominação, relacionado ao prazer das pessoas de imporem-se sobre os/as outros [...], o poder investe-se por certo número de pessoas, [...] não precisando de justificativas, apenas de legitimidade.

Aqui, a violência tem caráter instrumental, depende das formas de implementação [...]. Nessa concepção, o domínio por meio da violência acontece quando o poder se impõe (VILALBA, 2020, p. 19).

Ao transportar essa linha de raciocínio para o cenário educacional, compreende-se que seja necessário abordar o conceito de violência sob a tipologia simbólica. Estudiosos argumentam tratar-se de uma modalidade coercitiva, a qual tende a ser mola propulsora das demais formas de violências existentes na sociedade (JUBÉ; CAVALCANTE; CASTRO, 2016).

Para Bourdieu (2001, p. 3), violência simbólica consiste em “[...] toda coerção incorporada por alguém, no exercício de domínio de outrem”. Ainda conforme Bourdieu (1998, p. 42), essa violência não pressupõe “[...] a violência física, e sim, desconhecida, dissimulada, naturalizada, e por essa razão consegue efetivar a conservação das desigualdades socioeconômicas de maneira intensiva, possibilitando o domínio e o poder na relação”. Portanto, refere-se a uma condição de ignorância daqueles que sofrem a agressão simbólica velada, denotando, inclusive, que concordam com a dominação exercida.

Corroboram esse entendimento Vasconcelos (2002) e Freitas e Mariano (2022), para quem a violência simbólica se manifesta por meio de símbolos, linguagem, normas sociais e estruturas institucionais. Essa forma de violência opera de maneira sutil e, muitas vezes, imperceptível, mas sua influência é profunda, afetando a percepção, a identidade e o comportamento daqueles que estão sujeitos a ela.

Sob essa mesma perspectiva, Tiradentes (2015) acrescenta que a violência simbólica se vale de mecanismos sutis adotados pela classe superior a fim de reiterar o que chama de cultura arbitrária. Alerta para a ocorrência de um fenômeno social proveniente de ações camufladas, mediante as quais agentes de diferentes esferas contribuem e até pro-

movem a dominação dos interesses de uma classe sobre as demais.

Para alguns estudiosos, a agressão em si tende a envolver fatos bastante complexos, pois há ações, atitudes, posturas e linguagens que não são enxergadas como algo impositivo, sendo, entretanto, expressões de violência simbólica (BOURDIEU, 2001; JUBÉ; CASTRO; CAVALCANTE, 2016; MAGALHÃES; SANTOS, 2016). Compreende-se, dessa forma, que a violência simbólica pode se manifestar em atos geralmente enganadores, imperceptíveis ou mesmo silenciosos. Essas manifestações podem resultar de práticas conscientes ou não, incluindo a reprodução de discursos dominantes, que terminam por inviabilizar o discurso do outro.

Considerando o caráter silencioso e sutil da violência, o que favorece a submissão, a reprodução e a apreensão por parte dos dominantes em relação aos dominados, Bourdieu (1998; 2001) e Tiradentes (2015) entendem que a existência da violência simbólica pressupõe a incorporação de estruturas, evitando, contudo, que se trate de um ato intencional. Destarte, ocorre de maneira introspectiva nas relações que se estabelecem entre indivíduos e instituições.

Há a percepção de que as relações sociopolíticas e socioeconômicas se configuram em alegorias simbólicas, alcançando o sistema educacional no viés da desigualdade social reproduzida no espaço escolar. Importa ressaltar que, ao longo da história, as formas de violência sutil vêm se modificando e incorporando novos modos de coação, inclusive no contexto educacional. Para Vasconcelos (2020, p. 78), “a instituição escolar é a que mais universaliza o poder disciplinar, esse poder é exercido no corpo de cada indivíduo”. Esse poder é entendido como mecanismo repressor e de adequação forçosa.

Em consonância com essa visão, Jubé, Cavalcante e Castro (2016) e Vilalba (2020) alertam para a condição da escola enquanto mediadora da manu-

tenção de heranças culturais dominantes que contemplam um constrangimento social exercido por diferentes meios dentro da instituição escolar. A escola, longe de ser um ambiente neutro, muitas vezes reproduz e perpetua normas, valores e estruturas sociais preexistentes.

Destaca-se, igualmente, a relação intrínseca entre a violência simbólica no contexto educacional e a negligência dirigida aos estudantes que não se encaixam nos moldes estabelecidos por essa instituição. Essa condição excludente conduz, com frequência, à marginalização desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Tal marginalização, aparentemente motivada pelas dificuldades apresentadas que comprometem a assimilação do conteúdo, manifesta-se não apenas nas barreiras cognitivas, mas também na estigmatização do comportamento desses indivíduos. Observa-se, assim, que as avaliações negativas se entrelaçam, em diversos momentos, com elementos étnicos, raciais e com a condição socioeconômica, criando um cenário desfavorável. Alguns desses estudantes possuem necessidades especiais e são frequentemente submetidos a rótulos pejorativos, como “preguiçosos”, “fracassados”, “incapazes” e “carentes de habilidades”, como apontado por Jubé, Cavalcante e Castro (2016, p. 3). Essa associação de estigmas prejudica não apenas o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, como também perpetua estereótipos.

Para que se entenda melhor esse processo, faz-se necessário investigar a existência de violência simbólica no contexto da educação inclusiva. Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 10), “o estabelecimento educacional em suas funções, tende a empregar a agressividade no tocante, não só as atividades educativas, bem como, as interações professor e aluno, nos métodos avaliativos e nas práticas linguísticas [...]”. Nesse sentido, considera-se que a violência simbólica se encontra interligada à prática pedagógica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS MECANISMOS DE REGULAÇÃO

No âmbito da disseminação do conhecimento, a instituição escolar demanda não apenas a assimilação, por parte dos discentes, de valores, condutas e crenças, mas também a observância do princípio constitucional que garante acesso e qualidade, presumindo tratamento equitativo no que concerne a ministração de conteúdos, estrutura e avaliação. A integração de normas e regimentos legais deveria ser intrínseca à prática pedagógica adotada nas escolas.

Conforme a perspectiva bourdiana, a escola não se apresenta de maneira imparcial, sendo considerada um ambiente que privilegia os talentos avaliados por critérios específicos, em detrimento dos demais. Entretanto, ressalta-se que as disparidades no cenário escolar são notáveis, não apenas em relação às características individuais dos alunos, o que coloca uma minoria em situação de desvantagem, seja dentro, seja fora do ambiente escolar, isto é, na sociedade, privando-os de oportunidades e ascensão social (BOURDIEU, 1998; 2001; MANTOAN, 2015; BARBOSA; BEZERRA, 2021).

Em termos gerais, observa-se que a educação especial teve origem em países da Europa e nos Estados Unidos, surgindo a partir de iniciativas de grupos sociais que buscavam seus direitos legais, amparados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Esses grupos vivenciavam a experiência de ter um familiar com necessidades específicas não atendidas pela escola. Durante muitas décadas, estudantes com deficiências intelectuais eram considerados incapazes de acompanhar aqueles considerados normais, resultando em segregação. Assim, um passado não tão distante evidencia, em determinado momento histórico, de maneira concreta, a exclusão escolar daqueles considerados diferentes (PEREIRA, 2014).

No Brasil, a educação inclusiva teve início na década de 1970, quando algumas escolas estabeleceram a condição de que estudantes com deficiência poderiam ser matriculados e frequentar a sala de aula, “contanto que tivessem condições de se adequarem ao padrão de ensino oferecido por essas comunidades escolares” (BLANCO, 2003 apud BORGES, 2021, p. 44).

Especialistas advertem que essa abertura se transformou em um mecanismo de massificação, promovendo a exclusão e a segregação de estudantes diversos, pois não permitiu a partilha do conhecimento da realidade social proveniente desses indivíduos no ambiente escolar. De maneira específica, é crucial salientar que houve momentos nos quais a educação especial e a educação inclusiva foram confundidas e erroneamente consideradas sinônimas. Nesse contexto, os discursos veiculados pela mídia, em consonância com as políticas governamentais e as atividades acadêmicas, revelavam-se favoráveis à integração do público-alvo da educação especial nas escolas comuns.

Uma vez que o foco com nascimento da educação inclusiva era a Educação especial e seu alunado justificava que: o advento da inclusão seria inserção dos alunos da educação especial inseridos nas classes de ensino regular [...] (PEREIRA, 2014, p. 58).

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que as políticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência orbitavam em torno da segregação, ou seja, crianças ou indivíduos que não se adequavam ao padrão de uma determinada escola eram excluídos do ensino regular convencional. Miranda (2019, p. 51) revela a existência de uma presunção de que as políticas públicas direcionadas à educação especial indicam interesses duplos: “[...] as preferências de grupos detentores do poder [...], de

sujeitar a outros a soberania daqueles. E [...] que os documentos legais [...] não se apresentam nas práticas cotidianas [...]”. Portanto, as teorias legais acerca dos direitos e das garantias de indivíduos com deficiência não se concretizam no ambiente escolar, no âmbito pedagógico, na formação docente e, muito menos, na sala de aula.

Ao longo do processo histórico, adotou-se a designação de “educação para todos” por meio de leis e decretos, embasados em documentos abrangentes da Declaração de Salamanca. O princípio fundamental da “escola inclusiva é proporcionar que todas as crianças, independentemente de quaisquer distinções, deveriam aprender juntas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 5). Desse modo, é responsabilidade da equipe pedagógica acolher as peculiaridades de cada indivíduo em seus ritmos distintos de aprendizagem, ajustando recursos, estratégias e currículos, além do envolvimento da comunidade, a fim de concretizar as garantias voltadas para esse público (MENDES; REIS, 2021).

É relevante destacar que a escola inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial de 1998, propõe uma nova postura para a escola regular. Esta deve incorporar, em seu projeto político-pedagógico, currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino, ações que promovam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas para atender a todos os alunos. Em uma escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Nessa perspectiva, alguns pesquisadores, como Miranda (2019) e Mendes e Reis (2021), dentre outros, abordam os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), destacando pontos relevantes, como o dever do Estado e da família com a educação, a valorização da pluralidade de ideias e a preparação para a cidadania e para o trabalho.

O exercício da cidadania a partir da universalização à educação para todos os indivíduos sociais, conforme exposto abaixo: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. 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 o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...] (MANTOAN, 2015, p. 38).

Dessa maneira, argumenta-se que, na escola, existem necessidades que não são percebidas e compreendidas, ultrapassando as disposições delineadas nos documentos legais. Portanto, as políticas públicas de inclusão ficam restritas à formulação de leis. Segundo Miranda (2019, p. 52), “[...], todavia essas demandas necessitam de serem reconhecidas e acolhidas afim de concretizar as propostas de igualdade nas atividades diárias da instituição de ensino”. Entretanto, deve-se considerar a abordagem da formação docente no contexto curricular e de violência simbólica.

FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Ao longo do processo histórico educacional, diversas mudanças têm se desenrolado no cenário mundial. No Brasil, a educação e o contexto social também enfrentam o impacto de inúmeras transformações, destacando-se o “[...] crescimento descontrolado nas licenciaturas a distância e o mercado neoliberal”, que protagonizam um sistema de disposições que influi e interfere no processo de ensino e aprendizagem (PEREIRA, 2014, p. 100). Essa constatação está alinhada com as definições propostas por Bourdieu (1998,

apud FREITAS; MARIANO, 2022, p. 28), ao mencionar o *habitus* como o “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. Dessa forma, o conceito de *habitus* enfoca, prioritariamente, e a instrumentalidade das práticas sociais, ao mesmo tempo em que critica uma formação consciente e autônoma dessas práticas.

Alinhados a essa perspectiva, encontram-se os relatos de Pimenta (2008, apud FREITAS; MARIANO, 2022, p. 28), que enfatiza o papel do professor como agente social, atribuindo-lhe “valores nas relações pedagógicas, na formação de *habitus*, em suas representações e manifestações”. Nesse sentido, a visão de mundo abrange o ambiente com o qual interage e, principalmente, engloba pensamentos, sentimentos e angústias vivenciadas na prática docente. A partir disso, compreende-se que, na atividade educativa, estão inseridos crenças, valores e expectativas, de modo que as ações não são neutras.

Atualizando o cenário, a literatura converge para uma perspectiva semelhante à apresentada por Pereira (2014), Santos (2019) e Freitas e Mariano (2022), ao discutirem os elementos relacionados com a formação docente e suas implicações na prática pedagógica. Pressupõe-se também que a capacitação dos professores possui uma natureza vulnerável e está desconectada da realidade na Educação Básica.

Busca-se compreender a formação dos professores identificando esses profissionais como agentes sociais que se relacionam com diferentes espaços de formação. A vivência como aluno, a troca de informações com outros profissionais e a consulta a diferentes materiais para a organização e preparo das aulas são alguns exemplos de construções que podem ser identifi-

cadadas como estruturadoras da formação (FREITAS; MARIANO, 2022, p. 29).

A concepção teórica de Bourdieu (1998, p. 53) pressupõe a identificação dos condicionantes responsáveis pela estruturação de um *habitus* profissional e sugere adotar essa linha de pensamento e observação analítica “[...] como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas [...] o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social [...]”, o que abre espaço para a adoção de diferentes práticas.

Imbernón (2011, *apud* SANTOS, 2019, p. 29) entende que há possibilidade de mudança: “É possível a modificação de crenças e atitudes dos professores, de forma significativa, possibilitando-lhes perceber benefícios para os alunos e para seu modo de exercer a docência”. Todavia, importa enfatizar a necessidade de que os processos de formação e capacitação docente englobem práticas colaborativas, fundamentais para a criação de espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa. Além disso, precisam servir como meio para que o docente se expresse em relação às dúvidas individuais e coletivas surgidas no espaço escolar, mais particularmente, em sala de aula. Posto isso, é possível enxergar a existência de causas profundas atreladas à formação docente e aos cursos de qualificação oferecidos. Parece haver o predomínio de soluções imediatas e paliativas, uma escolha que expõe a fragilidade da educação brasileira no quesito formação de professores.

Nesse âmbito, tem-se a questão curricular, mais especificamente a adaptação curricular voltada para a educação inclusiva, visto que consiste em uma das abordagens internas desse processo. Observa-se que o ensino curricular apresenta uma estrutura resistente às mudanças de direcionamento, ampliando a separação e não admitin-

do a diversidade presente na realidade das escolas. Sobre isso, Mantoan (2015, p. 23) menciona a “[...] divisão de alunos em normais e com deficiências, modalidades de ensino em regular e especial, bem como os professores especialistas em diferentes assuntos”.

Uma consideração relevante, proposta por Borges (2021, p. 45), destaca a importância da realização de atividades educativas que proporcionem, especialmente na educação inclusiva, “[...] o desenvolvimento integral e o respeito às diferenças não só nas relações com professores e colegas, mas também no processo ensino-aprendizagem que se faz no ambiente escolar num espaço histórico [...] fora dele”.

Retomando a fragilidade intrínseca resultante da falta de consideração à diversidade no ambiente escolar, busca-se embasamento teórico para compreender que isso se configura como pilar contribuinte para a referida problemática no processo ensino-aprendizagem. Segundo Pereira (2014, p. 44), esse fenômeno se manifesta como um somatório em que “as deficiências [...] podem ser apresentadas sob três aspectos: institucional, referentes às condições de trabalho; pedagógico, considerando a fragilidade teórica [...] o ético-político [...]”. Estudiosos que endossam essa perspectiva alertam que essa última acrescenta o agravante de não proporcionar ao professor as condições necessárias para se perceber como formador de cidadãos conscientes de seu papel social (TIBALLI, 2003; CARVALHO, 2014; VALERA, 2015; SANTOS, 2019).

Outros pesquisadores ratificam as afirmações anteriores ao ilustrarem as condições físicas das escolas, destacando a fragilidade de recursos, como cadeiras, lousas, pouca iluminação, falta de refrigeração, dentre outros aspectos que prejudicam a assimilação do conteúdo e, por conseguinte, o interesse

em aprender (GATTI, 2009; AZEVEDO, 2012). Além disso, a ausência de embasamento teórico por parte de muitos professores impede uma compreensão consistente acerca das práticas educativas, limitando as chances de êxito no ensino. Por fim, a questão ético-política não se desenvolve na relação entre professor e estudante no que concerne à formação do cidadão consciente e crítico, uma vez que o docente necessita de uma formação crítica para contribuir no processo transformador do indivíduo.

Por fim, é importante destacar que o currículo é, de fato, um instrumento que orienta as atividades no ambiente educacional. Ele abrange mecanismos legais e normas designadas, com o propósito de organizar o aprendizado. São de particular interesse as adaptações que favorecem a reestruturação dessa aprendizagem, permitindo que a instrução se concretize. Conforme Pereira (2014, p. 99), o Projeto Escola Viva do ano 2000 define que “[...] adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”. Considerando que as adaptações curriculares são estratégias utilizadas para propiciar a aprendizagem de todos os estudantes, o sistema educativo deve prever a atenção às necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

Adotou-se como percurso metodológico a pesquisa de natureza bibliográfica, isto é, fundamentada na revisão de literatura. Conforme apontado por Galvão e Ricarte (2019), esse procedimento favorece a articulação teórica entre os eixos principais do estudo. No caso deste estudo, foram contemplados o imaginário social, a legislação educacional e a educação inclusiva sob a perspectiva bourdiana. Além disso, buscou-se es-

tabelecer a discussão no cenário pedagógico atual considerando a adaptação curricular.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve início com a escolha do tema, seguida pela delimitação do escopo. Posteriormente, foram elaborados os objetivos gerais e específicos, visando obter respostas ao término do estudo. Na sequência, realizou-se a busca por outras pesquisas em bases de dados, como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Desse modo, foram levantados artigos, dissertações e teses por meio da utilização de palavras-chave. Ressalta-se que, na BDTD, foram empregados os operadores booleanos AND e OR, além de filtragem por datas (Quadro 1).

As etapas subsequentes compreenderam a leitura e a análise das publicações, com a seleção do material que compôs as referências bibliográficas. A aplicação dessa metodologia permitiu realizar a convergência ou não dos assuntos, estabelecer relações teóricas entre diferentes estudiosos, enriquecendo a produção científica. Na organização das ideias para a elaboração do artigo, buscou-se agrupar os estudiosos que abordam a temática da violência simbólica, destacando Pierre Bourdieu. Complementaram a pesquisa Jubé, Cavalcante e Castro (2016), Vilalba (2020), dentre outros. Quanto à abordagem sobre educação inclusiva, foram selecionados Mantoan (2015), Pereira (2014), Barbosa e Bezerra (2021), Borges (2021), dentre outros. No tópico relacionado à adaptação curricular, interligado à formação docente, recorreu-se a Carvalho (2014), Valera (2015) e Santos (2019), e a dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2005), úteis à compreensão do assunto, conforme descrição no Quadro 1:

Quadro 1 – Procedimentos da Pesquisa

CRITÉRIOS	PARÂMETROS
Termos de Busca	Educação Inclusiva; Violência Simbólica; Adaptação Curricular
Base de Dados	<i>BDTD</i> ; <i>CAPES</i> .
Filtros	Período: 1998 a 2022
Palavras- chave	presente no título e/ou resumo.
CRITÉRIOS	QUANTIDADE
Seleção Prévia	2173
Refinados	394
Excluídos	363
Leitura de títulos, resumos e palavras-chave	31
Leitura completa	16
Total de trabalhos selecionados	16

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão proposta no estudo direcionou os resultados como indicadores de que as movimentações decorrentes de postulações provenientes de leis, decretos e declarações passadas incentivaram o surgimento da LDB n.º 9394/96. Na ocasião, promoveu-se a adequação das organizações escolares para oferecer atendimento a todas as crianças em suas diversas especificidades: sociais, étnicas, culturais, raciais, econômicas e de outras naturezas, passando, então, a focar nas alegações de inclusão escolar. Conforme Mendes e Reis (2021, p. 4), isso “[...] não só caracterizou a educação especial como uma modalidade de educação escolar, mas também, propiciou, quando necessário, serviço de apoio especializado na rede regular de ensino, em casos de condições específicas de discentes [...]”.

Nesse contexto, importa mencionar currículos flexíveis, estratégias e recursos para mediar as diferentes necessidades. E, para tornar possível a execução da proposta de ensino, assegurou-se aos docentes especialidades específicas para o atendimento dessa clientela escolar. Outros aspectos legais

relevantes incluíram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma legal de comunicação e expressão, bem como sua inserção curricular, por meio da lei n.º 10.436/02 e do decreto n.º 5.626/05, que validou “[...] o ensino da língua portuguesa como segundo dialeto para estudantes surdos e a sistematização da educação bilíngue no ensino regular” (MENDES; REIS, 2021, p. 5).

Na discussão, compreende-se que as adaptações curriculares significativas abrangem a competência nas esferas públicas administrativas superiores, englobando ações políticas, financeiras e administrativas, além das orientações advindas das Secretarias de Educação e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Entretanto, não se pode desconsiderar as adaptações de menor dimensão cabíveis ao docente, a saber: ajustes nos planejamentos, estratégias, conteúdos e recursos, em conformidade com a singularidade dos alunos no contexto da sala de aula. Vinculada a essa concepção, salienta-se que o estudante também representa um desafio, pois cada um possui seu estilo próprio e difere na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento. Portanto, olhares atentos a essas diferenças que surgem nos

espaços educativos, especialmente nas salas de aula, são indispensáveis (CARVALHO, 2014; PEREIRA, 2014; MANTOAN, 2015).

Na outra ponta da compreensão sobre inclusão, encontra-se a escola diante do desafio que implica intenso esforço, a fim de modernizar e reestruturar a natureza atual das unidades escolares. Constatam-se as dificuldades de alguns estudantes; porém, não apenas deles. Segundo Mantoan (2015, p. 64), a situação se agrava pelo “[...] modo que o ensino tende a ser ministrado e direcionada a aprendizagem”. Não obstante, há a avaliação de acordo com o modelo educativo da instituição ou do sistema de ensino.

Nessa perspectiva, Tiballi (2003) sugere que a viabilização da escola inclusiva pode ser alcançada ao permitir que as instituições educativas realizem suas particularidades, considerando os três elementos fundamentais: o aluno, o professor e o conhecimento. A autora argumenta que é suficiente proporcionar ao professor a formação necessária para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Essa abordagem enfatiza a importância de reconhecer e atender às especificidades de cada aluno, promovendo uma educação que contemple a singularidade de cada indivíduo. As considerações de Tiballi (2003) apontam para a necessidade de uma reflexão profunda, permeada de significados, sensibilidade e conhecimento, por parte dos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a fim de traçar um caminho efetivo em direção à educação inclusiva.

Conforme Mendes e Reis (2021), as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, mediante a modalidade Educação Especial, determinam as maneiras possíveis de fornecer suporte, conforme estabelecido pelo Decreto n.º 6.571/08:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvol-

vimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, n. p.).

Com base nas considerações apresentadas até o momento, percebe-se que ocorreram avanços significativos nos processos das políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito da inclusão. Contudo, um ponto frágil para a efetivação da educação inclusiva, visando combater preconceitos e formas de violência simbólica ou excludente, reside na abordagem da formação docente e na questão dos conteúdos. De acordo com Pereira (2014), existe uma dualidade entre a formação específica e a formação docente, evidenciando uma perspectiva neoliberal que dificulta a promoção da equidade educacional. Por outro lado, a abordagem da educação especial na perspectiva inclusiva emerge como algo novo para o sistema educacional, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios diante das metodologias tradicionais presentes na rede pública de ensino. Diante disso, Valera (2015, p. 52) argumenta que “é necessário que a escola adote um currículo mais flexível, capaz de favorecer o processo de inclusão desses alunos”. Isso porque, o estudante com deficiência intelectual apresenta particularidades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, diferenciando-se dos demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto no decorrer deste artigo, ficou evidenciada uma relação intrincada entre os documentos legais orientados pela perspectiva inclusiva e as práticas que promovem desi-

gualdades e oposições. A interpretação, por vezes confusa das leis, sujeita a possíveis brechas para manipulação, revelou-se como um desafio. Observou-se a ocorrência de diversas manifestações decorrentes de conflitos trazidos para o ambiente escolar, bem como daqueles que emergem no interior da instituição, manifestando-se nas variadas formas de interação entre professores e alunos.

A análise da literatura proporcionou *insights* teóricos sobre as vivências no cotidiano escolar. A utilização de palavras ou termos inadequados, de forma intencional ou não, por parte daqueles que atuam ou convivem temporariamente na sala de aula, coexiste com práticas negligentes, omissões, falta de preparo profissional e persistência de posicionamentos inflexíveis em relação ao modo de ser, vestir, posicionar-se e, ainda, com distorções intelectuais. Esse cenário retrata a complexidade das dinâmicas escolares, apontando para a necessidade de intervenções mais efetivas e sensíveis que promovam uma cultura escolar inclusiva e igualitária.

Nota-se que essas situações configuram violência simbólica, e a negação desses fatos favorece a perpetuação do fenômeno. Um exemplo relevante ocorre quando o professor, no exercício de suas funções com estudantes que possuem determinadas deficiências, permite que o profissional de apoio à inclusão assumam a responsabilidade pelo ensino e adaptação das atividades para os alunos, negligenciando seu papel como educador. Na realidade escolar, ao elaborar atividades adaptativas,

nota-se a predominância de desenhos para colorir, desvinculados dos conteúdos ministrados em sala de aula, servindo apenas como uma ocupação para os estudantes. Outro aspecto prejudicial da inflexibilidade curricular engloba inadequações de conteúdos e/ou atividades, proporcionando a todos esses sujeitos as mesmas situações de aprendizagem e uma única estratégia, o que demonstra desconhecimento das potencialidades e peculiaridades individuais. Esses cenários demandam reflexão e ação para uma efetiva promoção da inclusão e igualdade no ambiente escolar.

Verifica-se, contudo, alguns avanços na área da educação inclusiva. No entanto, subsistem enormes desafios que instigam a abertura ao diálogo e às discussões de temas interrelacionados, começando por uma formação docente diferenciada que favoreça mudanças na prática educativa e na estrutura das escolas. É imperativo que os professores sejam ouvidos e que se promova uma formação conjunta entre educadores, coordenadores e profissionais de apoio à inclusão, de modo a propiciar compreensão das práticas de cada um, especialmente para refletir e validar a autonomia docente.

Por fim, embora o tema proposto esteja longe de esgotar-se, destaca-se a importância da conscientização quanto à flexibilização curricular, à atenção às diferenças e à formação continuada como mecanismos transformadores da realidade educacional, visto que se configuram como questões tão pertinentes e atuais no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: MEC/ FIOCRUZ, 2010.

AZEVEDO, C. **A práxis do professor alfabetizador e a aprendizagem**. São Paulo: Expressão e Arte, 2012.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BORGES, J. A. A. R. **Educação inclusiva em Goiás**: pontos e contrapontos. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2021. Disponível em: <http://65.108.49.104/bitstream/123456789/550/1/JOSY%20APOLIN%c3%81RIO.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; AFRÂNIO, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREITAS, L. L.; MARIANO, A. L. S. O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 25-42, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/504>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion- Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GATTI, B. A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Revista Brasileira de Docência**, v. 1, n. 1, p. 61-77, 2009.

JUBÉ, M. O. M. R.; CAVALCANTE, C. V.; CASTRO, C. M. J. Violência Simbólica para Pierre Bourdieu: a relação com a escola contemporânea. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 1., 2016, Mineiros. **Anais** [...]. Mineiros, GO: UNIFIMES, 2016.

MAGALHÃES, K. C. S. M.; SANTOS, S. D. M. Expressões da violência na escola: relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 1, p. 161-179, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812016000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 10 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 3, 2021.

MIRANDA, F. D. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, G. R. M. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/b87e72a3-933c-4767-a270-b7370fdada23/content>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SANTOS, F. F. N. **Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva**: contribuições da formação inicial e continuada. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2019.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural da escola. In: LISITA, V. M. S.; SOUSA, L. F. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas educativas e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

TIRADENTES, A. R. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusivo e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, n. 12, p. 33-48, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/10903/9551>. Acesso em: 09 jan. 2023.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de Teses e Dissertações**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123892/000829916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 77-87, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kDqCgM8Svv4XpskKMV5DZPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VASCONCELOS, M. L. G. A vigilância e o adestramento no “Conto de escola” de Machado de Assis. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, p. 73-90, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/15528>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VILALBA, T. N. B. **Violência simbólica, educação e psicologia sócio-histórica em movimento aos massacres escolares**. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4040/1/ThessieNantesdeBritesVilalba.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.

A ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: ALGUMAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

The election of school principals and democratic school management: some analysis perspectives

José Márcio Silva Barbosa¹ 

Pablo Henrique Pereira²

Julia Azevedo Gomes³

¹Graduação em Pedagogia pela UNINTER. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Divinópolis.

E-mail: jose.barbosa@uemg.br.

²Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Divinópolis.

E-mail: pablohcoutinho@hotmail.com

³Graduanda em Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Divinópolis.

E-mail: juliaazevedogomes18@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 17/01/2024

Aprovado em: 28/05/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11661418>

Resumo

A eleição de diretores escolares permanece posta em constante discussão na atualidade. Ao colocar em análise as diferentes formas de condução ao cargo de direção das escolas públicas, identificamos alguns desdobramentos que, sobretudo, envolve questionar as propostas que buscam tornar as práticas cotidianas das escolas em democráticas. Neste artigo, buscou-se discutir a questão das diferentes formas de eleger um diretor escolar tendo como pano de fundo as reflexões sobre a gestão democrática da escola, que se expressa na sua participação efetiva. Para atingir o objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. As considerações desenvolvidas neste artigo demonstram que o provimento do cargo da direção escolar tem caráter de consulta conferida à comunidade escolar e, em prol deste coletivo. O estudo indica que os processos democráticos e participativos na gestão escolar fundamentam e servem à seleção dos diretores das escolas públicas para a melhoria da qualidade da educação afim de atender o trabalho coletivo da comunidade escolar.

Palavras - chave: Gestão democrática. Eleição de diretor escolar. Participação.

Abstract

The election of school principal remains under constant discussion today. When analyzing the different ways of leading to management position in public schools, some developments were identified that, above all, involve questioning the proposals that seek to make the daily practices of schools in democratic. In this paper, the issue was to discuss the different ways of choosing a school principal, focusing on reflection on the democratic school management to be expressed in its effective participation. Bibliographic and documentary research was developed with a qualitative approach to achieve this objective. The considerations developed in this paper to show that filling the school management position has a consultation nature concerning the school community. The study indicates that democratic and participatory processes in school management that support and serve the selection of public-school principals improve the education quality in order to making the school staff work colettive of the school community.

Keywords: Democratic management. Election of the school principal. Participation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a temática da eleição de diretores escolares na gestão das escolas públicas. Existem algumas formas de escolha dos diretores nas escolas públicas, entre essas formas, temos a participação contínua da comunidade escolar, onde todos os sujeitos envolvidos podem participar do processo eleitoral democrático e escolher uma pessoa do âmbito escolar para ocupar o cargo de direção escolar.

A eleição de diretores aponta como tendência de uma ação que consolidaria no espaço escolar o processo de democratização da escola, pois ela é fundamental para que a comunidade escolar faça parte ativamente no processo decisório dos assuntos escolares e participe das ações que a escola promove.

Quando se atenta para as características da democratização da escola, constata-se que ela se contrapõe aos aspectos autoritários e clientelistas. Percebe-se que o provimento do cargo de diretor escolar transita nesses dois movimentos, que oscilam conforme as políticas de governo.

Aprofundar-se na temática aqui abordada requer a abertura de novas discussões que se voltam para diferentes contextos políticos e econômicos que têm chegado às escolas brasileiras. É nesse sentido que este artigo procura clarear as diferentes formas de provimento do cargo de direção escolar e mostrar o quanto é importante para a construção da gestão democrática no ensino público a participação de toda a comunidade escolar na escolha do dirigente de sua escola.

Assim, ao considerar a relevância de tal temática, são de fundamental importância o levantamento e a análise do que já foi produzido sobre ela, tendo em vista que o processo de escolha de diretores das escolas por eleição direta é um avanço em relação aos diversos aspectos da gestão democrática da escola. Essa

consideração é importante porque evidencia, no contexto nacional brasileiro, algumas ofensivas contra ações educativas democráticas orientadas pelo neocconservadorismo que presentemente busca se materializar nas indicações políticas de diretores escolares por órgãos governamentais, estaduais ou municipais.

Com a prerrogativa de repensar os rumos da educação no país, vale destacar que a gestão democrática, mesmo que amparada pela legislação brasileira, envolve novos processos de gestão escolar que propiciem processos coletivos e participativos de decisões entre os membros escolares.

Por mais que a intenção explícita da eleição de diretores escolares enseja a garantia da democratização das escolas, algumas práticas burocráticas podem apresentar dificuldades na tomada de decisões democráticas e participativas. Isto nos leva aos seguintes questionamentos: Como a eleição de diretores escolares deve ser tratada no interior das escolas? Que recomendações a literatura nacional propõe para a rediscussão do provimento do cargo de diretor escolar e suas implicações para a gestão democrática da educação?

Com base na análise teórica inicial, a hipótese deste trabalho é que tais estratégias necessitam ser revisadas na atualidade por apresentar potencial para modificar as práticas educativas tradicionais e envolver os professores na hora de escolher o diretor de sua escola, salientando, assim, a importância de ser discutida no ambiente educacional nos dias atuais a democratização escolar. Esta ação consiste em reconhecer e compreender o aperfeiçoamento do processo de eleição de diretores escolares da rede pública de ensino e se ela ocorre com a participação da comunidade no contexto das eleições para diretores.

A metodologia empregada foi a revisão de literatura através de pesquisa bibliográfica e análise de

dispositivo legal sobre o tema. Inicialmente, priorizamos o levantamento do preceito legal inserido no processo de eleição de diretores. Na pesquisa documental, selecionamos duas estratégias da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – 2024, diretamente ligadas à definição das novas formas de acesso à função de dirigentes escolares: 19.1 e a 19. 8 no site do Observatório do PNE do Ministério da Educação.

Entre a bibliografia levantada, foi feito um estudo a partir de referências teóricas publicadas por meios impressos e eletrônicos como, por exemplo, livros e artigos científicos. Realizou-se levantamento por assunto na biblioteca da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) bem como no site de busca *Google Acadêmico*. Para basear tal estudo, recorreremos a alguns autores que se dedicam ao assunto, tais como Dourado (2013), Ferreira (2013) e Paro (2003), entre outros, e que oferecem uma proposta teórica para enfrentar a questão em razão da longa trajetória de estudos que dois desses autores dedicam à análise do provimento do cargo de direção escolar. Assim, tais estudos se desdobram na reflexão de diversos pontos para o debate e nos pareceu interessante discutir os aportes teóricos que propõem.

Para tal, o estudo está estruturado em dois tópicos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, abordamos as formas de provimento ao cargo de diretor escolar na perspectiva da gestão democrática da escola, visando a ampliar o horizonte de compreensão em torno dos fatores que envolvem cada modalidade de provimento ao cargo de diretor escolar. No segundo tópico, focalizamos na discussão da normatização que orienta a eleição de diretores escolares, partindo do entendimento de que o Plano Nacional de Educação representa a ampliação de possibilidades da democratização da

gestão escolar sob a égide do provimento do cargo de diretor escolar.

FORMAS DO PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR ESCOLAR

O levantamento bibliográfico e a legislação indicaram que há uma vasta discussão acerca da eleição de diretores escolares. O objetivo deste tópico é analisar as diferentes formas do provimento ao cargo de diretor escolar, ensejando classificações a cada uma delas e como esta ação interfere na construção ou não da democratização escolar. Mapear as formas de provimento ao cargo de diretor escolar implica resgatar o compromisso que norteia a presente reflexão para ampliarmos os horizontes da democratização da gestão escolar.

Optamos por nos aproximar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996 que delega aos sistemas de ensino a definição sobre a forma de gestão democrática e sobre a melhor forma de garantir a efetiva participação da comunidade escolar. Um dos temas fundantes desse debate está relacionado a eleição de diretor escolar como importante mecanismo que possibilita a condução de práticas democráticas. Por conseguinte, o Plano Nacional de Educação de 2014 prevê a efetivação da gestão democrática na educação que envolve também a escolha de diretores escolares, como veremos adiante.

No que diz respeito a gestão democrática, considera-se um dos principais meios para assegurar as formas de provimento do cargo de diretores escolares e aponta uma tendência de ação participativa da comunidade escolar para o fortalecimento do trabalho escolar. Assim, democratizar a escola é aspecto crucial para garantir a participação coletiva de toda

a equipe da escola nas tomadas de decisões e aperfeiçoar o processo educativo.

Nas últimas décadas, as formas mais utilizadas para o provimento da função de diretor escolar das escolas públicas têm sido indicação pelo poder público, concurso público, lista tríplice e eleição direta para diretor. Os desdobramentos de cada uma dessas formas apresentam interpretações diversas para a escolha de diretores escolares.

Indicação pelo poder público

A indicação política é uma forma de processo interno com base em razões político-clientelistas que dispensa a participação da comunidade escolar. Geralmente nesta modalidade, a indicação é feita pelos Estados e Municípios, consistindo em uma indicação feita pelo prefeito ou governador, que escolhe um dirigente, muitas vezes, pelos seus próprios interesses. Pode-se afirmar que a modalidade por indicação é a forma de acesso em que os representantes políticos podem indicar os diretores(as) que acharem apropriados para assumir o cargo.

De acordo com Lima (2012), a nomeação poderá ocorrer pela exigência ou qualificação e experiência profissional, ou sob pressão político-partidária e interesses clientelistas. Essa classificação na forma de eleger o diretor escolar é bastante discutida por teóricos de gestão escolar (PARO, 2003; LIMA, 2012; FERREIRA, 2013), pois a escola é regida por influências partidárias e o diretor nomeado acaba seguindo as “regras” do mandatário político ou prefeitos ou vereadores.

Nesta direção, a hipótese traçada acena para o diretor patrimonialista que dificilmente tomará decisões com base na objetividade da organização e gestão da unidade escolar, uma vez que ele estará extremamente comprometido com as relações tecidas pelos seus apoiadores político-partidários.

Posto isto, sabemos que a indicação da equipe gestora da escola é feita pelo gestor político e que práticas de autoritarismo e favorecimento continuam a persistir com variações em alguns municípios e estados que utilizam essa modalidade como forma de eleger seu diretor escolar. Ferreira (2013) chama atenção para a forma de nomeação política de diretores escolares, dizendo o seguinte:

Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, na linguagem do cotidiano político, pode ser designado como curral eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (FERREIRA, 2013, p. 102).

Diante do exposto acima, observamos que a defesa da modalidade de nomeação política de diretor escolar tem sido uma das críticas dos autores supracitados por não ser possível identificar o candidato ao cargo de direção diante do pessoal que compõe a gestão da escola. Neste caso, a eleição de diretores escolares enfrenta algumas dificuldades em relação a seus objetivos de democratização. Como afirmam Lima e Santos (2018, p. 307), “o processo eleitoral pode acabar reproduzindo vícios políticos como manifestações de personalismo, populismo, falta de preparo do eleito e reprodução de práticas clientelísticas”. Nesta ótica, o processo eletivo nesta modalidade não democratiza a gestão escolar, tendo em vista que a comunidade escolar não identifica o diretor como líder, principalmente porque esta modalidade desencadeia decisões a serem tomadas de acordo com os interesses dos políticos, não tendo a participação da comunidade e dos membros das escolas.

Concurso público

No que diz respeito ao concurso público, ele tem como objetivo medir a capacidade intelectual dos candidatos ao cargo de diretor escolar por meio de provas e títulos. Considera-se que, no processo seletivo, a prova assegurará que o(a) candidato(a) ao cargo de diretor está munido de conhecimentos de gestão escolar, posteriormente, neste caso, o candidato será classificado e posto para aceitação da comunidade escolar.

Observamos, na literatura existente, críticas sobre o ingresso ao cargo de direção escolar por concurso público. Lima (2012) ressalta que o concurso público defende a impessoalidade na escolha, além da valorização dos aspectos profissionais. Isto tem impacto no que se entende por aprofundamento de discussão a respeito dos processos de participação e decisão da comunidade escolar na escolha dos candidatos ao cargo de diretor escolar.

Segundo Paro (2003), a nomeação por concurso público tem como principais argumentações a oposição à alternativa clientelista de nomeação e a defesa de que os cargos públicos não devem ser distribuídos por apadrinhamento político. Por mais que o autor afirme que o concurso público seja uma boa modalidade de ingresso de professores no ambiente escolar, esta modalidade, por sua vez, não seria a forma mais apropriada para a escolha dos dirigentes escolares. Assim, vemos que a comunidade escolar fica impossibilitada de participar ativamente das tomadas de decisões que a permeiam, prevalecendo autoritarismo sem compartilhamento no poder decisório na escolha do dirigente.

Ferreira (2013) também acredita que concursos públicos não são práticas adequadas para a entrada do educador no exercício docente por não se qualificar como a forma mais convencional para a escolha de diretores escolares. Embora seja uma forma

mais impessoal de conduzir o profissional ao cargo de diretor escolar, não se observa uma relação do candidato com a comunidade escolar tampouco sua participação na seleção.

Desse modo, o concurso público se mostra um pouco mais justo que a nomeação política por permitir que todos os candidatos tenham a mesma condição de concorrer ao cargo de direção escolar. A escolha por concurso público ocorre tendo como referência méritos intelectuais, e até hoje encontramos essa modalidade de escolha ativa. Embora esse sistema dê um norte para o ingresso do educador no âmbito da gestão escolar, é relevante perguntar se ele traz formas mais apropriadas para a escolha de um diretor escolar. Diante dessa afirmação, considera-se a necessidade de ter em mente que tal modalidade de escolha do diretor não seja a melhor forma, considerando que a administração escolar não se resume a dimensões técnicas (DOURADO, 2013).

Lista tríplice

A lista tríplice consiste na consulta à comunidade escolar para a indicação de três possíveis diretores, sendo a nomeação feita pelo executivo. Dourado (2013) considera importante mencionar que o diretor escolar indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas tem por base uma escolha feita mediante consulta a setores da comunidade escolar ou até mesmo à própria comunidade escolar. Em seguida, é feita a indicação de possíveis nomes que possam ser dirigentes escolares, cabendo ao executivo ou a um representante fazer a nomeação do diretor entre os nomes destacados.

Para Bezerra (2009), no sistema do ensino brasileiro, as escolas públicas tiveram tradicionalmente o provimento no cargo de diretor efetivado por nomeação política do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações de listas feitas pelos titulares

das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das regiões brasileiras.

Na mesma direção do argumento mencionado anteriormente por Bezerra (2009), começaram a proliferar, no meio acadêmico, críticas em relação ao processo de indicação política de diretores escolares a partir de listas tríplexes e na busca de mecanismos alternativos, como concurso público e as eleições diretas. Percebe-se que a modalidade de escolha de diretor por intermédio de concurso público, requer, por exemplo, “que o acesso ao cargo esteja vinculado a critérios, que podem ser rígidos ou não, contando com o tempo de carreira do candidato e até mesmo com a escolha por merecimento e/ou distinção de escolarização” (DOURADO, 2013, p. 103).

A indicação por listas tríplexes também não conta com a participação da comunidade escolar para definir seu destino e teve início na rede privada e, na rede pública, como uma variação da modalidade de indicação política, que define atributos para o diretor que assumirá a instituição escolar. Segundo Dourado (2013), a comunidade escolar normalmente é chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares.

Eleição direta

Por último, mas não menos importante, temos a modalidade de escolha chamada eleição de direta, considerada uma das formas mais democráticas, embora se manifeste como uma grande polêmica.

A eleição direta é aquela fundamentada de forma democrática, partindo da ideia de que a comunidade poderá votar no(a) diretor(a) mais adequado(a)/qualificado(a) para exercer a função pertinente ao cargo. Neste aspecto, a eleição de diretores tem caráter democrático uma vez que a participação da

comunidade escolar na tomada de decisões envolve uma retomada sobre os destinos da escola.

Paro (2003) ressalta a importância de o eleito manter-se aliado à comunidade, visando a atender as necessidades da comunidade escolar que o elegeu. Torna evidente que a viabilização da participação da comunidade escolar é comumente defendida por se tratar da democratização escolar e leva em consideração a vontade e as opiniões daqueles que estão envolvidos no ambiente escolar. Nesse sentido, Esquisani (2013, p. 5) aponta que “a eleição de diretores aponta uma tendência de ação que consolidaria, no espaço da escola, todos os avanços sociais em relação ao contexto de democratização pelo qual vem passando a escola pública”.

A eleição direta é a que melhor exprime a efetiva participação da comunidade escolar sendo uma das formas mais frequentes que deveriam ser empregadas para nomear um diretor na atualidade, propiciando um cenário democrático no ambiente escolar. Portanto, na perspectiva de uma gestão democrática, o sistema que oportuniza a eleição de diretores deve pensar políticas, a nível macro e micro, que proporcionem uma formação continuada ao pessoal da escola, gerando grandes discussões nos ambientes escolares.

Torna-se indispensável que, em uma concepção verdadeiramente democrática de gestão, sejam promovidas ações práticas que permitam, por exemplo, que os órgãos colegiados desenvolvam de forma articulada os projetos político-pedagógicos em que a comunidade, professores, alunos e técnicos estejam inseridos e possam participar de várias estratégias.

Dialogando com os estudos que embasaram esta pesquisa, um apontamento importante para refletir sobre a gestão democrática é o seguinte:

A democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas

também a participação da população na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes (PARO, 2003, p. 28).

Tendo como referência a ideia de Paro (2003), percebe-se que a importância da adoção do processo eleitoral por eleição direta para a escolha de diretores escolares está pautada na exigência da sociedade brasileira por uma escola mais democrática. Nessa lógica, o reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se nos meios que a própria escola dispõe para decidir sobre matérias relevantes ligadas aos assuntos pertinentes à sua gestão.

Várias dessas questões estão sendo debatidas com grande intensidade. A discussão fica enriquecida ao caracterizar a eleição do diretor como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações humanas. Essa compreensão é reveladora quando problematizamos as formas do provimento ao cargo de diretor escolar e a sua função na escola, ou seja, é preciso aperfeiçoar ou criar mecanismos de participação na escola, não confinada apenas à dimensão política do voto, mas associar-se ao construto da participação coletiva que implique superar práticas autoritárias na gestão escolar (DOURADO, 2013).

A prática concreta de participação de todos os membros da escola melhora a qualidade pedagógica e motiva a todos envolvidos na tomada de decisão dos assuntos escolares. Todavia, a eleição por si só não garante práticas democráticas de gestão. É preciso ir além. De acordo com Esquinsani (2013), a gestão não é a única responsável pela qualidade da educação. Existem outras situações, como por exemplo, formação de professores, reforço da autonomia das escolas, prática de participação coletiva nos processos de gestão, entre outros, que se fazem presentes no ambiente escolar e que, uma vez maxi-

mizadas, podem contribuir para a melhoria contínua da qualidade como um todo.

O conceito de gestão democrática articula-se com a defesa da qualidade da educação. A necessidade de otimizar a qualidade educativa das escolas implica repensar a democratização de uma escola eficiente e eficaz com a participação de modo ativo e a partilha do poder de decisão. Não se pode pensar em estabelecer o processo de participação democrática na escola isoladamente.

Segundo Ferreira (2013), trata-se de uma proposta de trabalho que não se expressa em interesses individualistas de pessoas isoladas, mas no interesse comum de um conjunto de profissionais que ao definirem-se no coletivo, definem o destino da sua instituição. Daí a importância das políticas públicas no sentido de determinar a qualidade do ensino, que reside em última instância, na ação e na orientação dos trabalhos mais efetivos na escola. Para Bezerra (2009), cabe aos gestores dos sistemas de ensino público, enquanto sujeitos históricos, criar e consolidar novos mecanismos de democratização no contexto das políticas públicas da educação.

Contudo, se a gestão escolar estiver comprometida com práticas inadequadas e em contínua tensão principalmente quando falta a liberdade para a escolha do seu diretor, isso irá comprometer a implantação de procedimentos participativos. Bezerra (2009) considera que é necessária uma proposta educacional e o desenvolvimento de um tipo de gestão diferente para além dos padrões autoritários vigentes impostos pelas organizações burocráticas.

A forma mais democrática para que esta participação na gestão escolar ocorra deve ser numa perspectiva seletiva e direta. Partindo desse pressuposto, a eleição para diretores, entre todas as formas, é a forma mais democrática de escolher uma pessoa para ocupar o cargo de gestor numa escola. Isso porque o processo de eleição para a escolha de diretores

das escolas públicas é um dos meios de possibilitar um diálogo contínuo entre os diferentes membros da comunidade e tem por objetivo propiciar uma gestão participativa de estudantes, pais, professores e funcionários através do voto, possibilitando-lhes o direito de tomar parte nas ações desenvolvidas na escola.

Com isso, a eleição para diretores estaria contribuindo para a participação de todos na escolha do cargo de gestor, possibilitando que a comunidade, os pais, funcionários, professores e alunos exercitem a democracia dentro da escola. Conforme Libâneo (2004), para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decidida de forma colaborativa e compartilhada é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos.

Libâneo (2004) afirma que é preciso envolver toda comunidade em seus diversos aspectos, pois se não houver envolvimento não tem como haver democratização. Nessa perspectiva, Gutierrez e Catani (2013) apresentam a possibilidade de a gestão escolar praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as outras áreas de conhecimento. Nesses termos, a gestão democrática é sem sombra de dúvida parte integrante da educação como um todo e envolve a comunidade e sua participação dentro do processo de escolhas dos diretores no âmbito escolar.

Gadotti e Romão (2004, p. 35), apontam dois motivos que justificam a implantação da gestão democrática: “a) a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo (...); b) a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino”, proporcionando um melhor ensino e aprendizagem aos educandos. Com isso, na opinião de Gadotti e Romão (2004), esses são prin-

cípios que mostram com muita clareza a necessidade de a equipe escolar ter objetivos comuns a serem compartilhados e o desafio de realizar uma reflexão acerca de uma prática democrática participativa.

A ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014 - 2024

As discussões sobre a eleição de diretores escolares merecem destaque no contexto brasileiro. Neste cenário, há um momento fecundo de possibilidades para melhoria da qualidade das escolas de Educação Básica, sendo um espaço de grande importância para análises compartilhadas e, de alguma forma, para envolver todos nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das políticas públicas em questão.

Entender a escolha de dirigentes escolares é relevante, uma vez que ela sugere o efetivo exercício da participação coletiva de todos os profissionais da educação e da sociedade em geral. O processo de eleição foi institucionalizado recentemente no país pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei número 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014).

Além disso, o PNE, como um virtuoso marco no desenvolvimento de estratégias para melhoria da qualidade da educação, traz a possibilidade de conhecer e discutir avanços e lacunas bastante visíveis nas potencialidades das dinâmicas locais em função da consequente necessidade de construção democrática da educação como seu eixo mais importante. Particularmente, a Meta 19 está imbricada no dispositivo constitucional para a garantia da democratização da educação como possibilidade de toda a comunidade escolar escolher livremente e de forma participativa o diretor que irá assumir o cargo de gestor escolar. Trata-se da construção de uma gestão democrática da escola que contempla a participação da comunidade escolar para a escolha do seu diretor.

Na atualidade, esse processo de eleição foi institucionalizado no país pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº. 13.005, de 2014, para garantia da democratização da educação como possibilidade de toda a comunidade escolar escolher livremente e de forma participativa o diretor que irá assumir o cargo de gestor escolar. Trata-se da construção de uma gestão democrática da escola, que contempla em uma de suas estratégias a participação da comunidade escolar para a escolha do seu diretor (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o processo de participação parte do princípio de que novas relações precisam ser estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, devendo garantir que o processo educacional se efetive de forma ativa, participativa e democrática.

A Lei 13.005/2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, com a duração de dez anos (2014-2024) e tem como objetivos erradicar o analfabetismo,

universalizar o atendimento escolar, superar as desigualdades escolares e valorizar os profissionais da educação. Todos os estados e municípios devem estruturar planos específicos que mostrem como irão alcançar e atingir as metas previstas no PNE e a cada dois anos deve ser feito um acompanhamento pelo Ministério da Educação para supervisionar a execução e o cumprimento do plano.

A Meta 19 foi pensada considerando a democratização do processo de escolha de gestor. Ela é dividida em oito estratégias que visam a contribuir para que o objetivo proposto, a gestão democrática, seja alcançado. Além disso, propõe ainda garantir, no prazo de dois anos, a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar. (BRASIL, 2014). O quadro 1 traz a lista das estratégias da meta 19 do PNE (2014-2024).

Quadro 1 – Lista das estratégias da meta 19 do PNE (2014-2024)

Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	
Estratégias	Descrição das estratégias
19.1	Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área de educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando a legislação nacional, e que considere, conjuntamente para nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.
19.2	Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos e alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.
19.3	Incentivar os Estados, o Distrito Federal e os municípios a constituir Fóruns Permanentes de Educação, com intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação
19.4	Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.
19.5	Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo

19.6	Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares
19.7	Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.
19.8	Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, para subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimentos de cargo, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2014).

A estratégia 19.1 visa a elaborar um modelo que combine o conhecimento técnico com a consulta à comunidade, combatendo a prática de indicação política (MILITÃO; PERBONI, 2019). No documento em questão, a estratégia 19.1 traz a exigência de um modelo que combine os critérios de bom conhecimento técnico por parte do gestor e da consulta à comunidade, podendo ser destacado que esses aspectos combatem a prática de indicação política, que se apropria de critérios ruins para o campo educacional. Podemos dizer que aqui seria um avanço na escolha de gestor escolar.

A estratégia 19.2 apresenta características em relação ao alinhamento das práticas de gestão. Percebe-se a ampliação da formação dos conselheiros, dos representantes educacionais e dos membros de conselhos de acompanhamento de políticas públicas. Busca, também, garantir a esses colegiados condições para fazerem visitas à rede escolar, buscando o melhor desempenho de suas funções. E no mesmo documento, a estratégia 19.3 propõe a ampliação institucional de uma instância representativa da sociedade e incentiva a constituição de Fóruns Permanentes de Educação para coordenar o acompanhamento da execução do PNE.

Ainda sobre o PNE de 2014/2024, percebe-se que a estratégia 19.4 traz a necessidade de estímulo para a construção de grêmios estudantis e associações de pais, com o intuito de estimular a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Em

conjunto, a estratégia 19.5 afirma a necessidade do fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação como formas de participação e fiscalização da gestão escolar.

As estratégias 19.6 e 19.7 apontam a necessidade de estimular a participação e a autonomia nos processos de gestão escolar. A estratégia 19.6 busca estimular a participação dos familiares, alunos e profissionais de educação na elaboração dos currículos escolares e planos de gestão, além dos projetos político-pedagógicos. A estratégia 19.7 busca estimular a autonomia pedagógica nas escolas.

A estratégia 19.8 apresenta a aplicação de uma prova nacional específica que busca definir critérios para ocupação do cargo de gestor. Ela nos apresenta um novo objetivo para a escolha de diretores, que é se apropriar da aplicação de uma prova nacional específica para essa modalidade, definindo, assim, critérios para a ocupação do cargo.

Fica claro que o ocupante do cargo de direção escolar deve passar por uma prova avaliativa antes de ocupar o cargo. Um crítico posicionamento sobre os termos previamente citado na estratégia 19.8 se faz necessário, na medida em que reconhecemos a importância de acompanhar o PNE e seus desdobramentos na rede pública de ensino estadual e municipal.

A Meta 19.8 insere um elemento recente para a realidade educacional brasileira: o desempenho dos diretores como critério para sua escolha. Nes-

sa perspectiva, é necessário promover uma reflexão levando em conta os critérios que neles estão implícitos e explícitos. Para isso, há ainda que superar o controle e a responsabilização do Estado na escolha de diretores escolares, o que pode levar ao retrocesso do clientelismo político. Tais determinações podem trazer grandes repercussões negativas ou limitadoras ou até mesmo distorcidas no concerne à realidade escolar.

Práticas escolares coletivas a serem promovidas na escola que sustentam e fazem avançar a gestão da escola e a qualidade de seu trabalho educacional podem contribuir para uma democratização na escola. Com essa perspectiva, a estratégia 19.8 pode reduzir-se à primeira vista em compreender em que medida os critérios de mérito e desempenho podem contribuir para uma democratização da gestão escolar.

O mérito para o cargo pode incluir vários requisitos como: diploma de ensino superior, formação em gestão, entre outros, que são levados em conta na avaliação do perfil do candidato à direção da escolar. Desse modo, não estaríamos disciplinando a construção da democratização escolar? Para Dourado (2013), resta saber como a escola pode enfrentar esta realidade, e se é capaz de fazê-la bem como criar comportamentos que fortalecem o coletivo da escola.

Nesse sentido, é preciso esclarecer quais conhecimentos técnicos e habilidades o diretor precisa ter e que método será utilizado para a seleção do cargo de diretor escolar. Embora concurso de provas, ou de provas e títulos, deva ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino, Dourado (2013) afirma que ele não se apresenta como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares.

Trouxemos aqui, um exemplo, dos procedimentos utilizados no processo avaliativo em Minas Gerais ao cargo de gestor. Trata-se da Certificação Ocupacional de Diretor Escolar como um pré-requisito estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação

de Minas Gerais – SEE/MG para os profissionais de educação que desejam se candidatar ao cargo de diretor escolar, objetivando avaliar os conhecimentos pedagógicos, técnicos e competências necessárias para o bom desempenho do cargo.

A Certificação se constitui como pré-requisito para participação de candidatos no processo de escolha de diretor, conforme critérios definidos em resolução específica. No caso do governo do estado de Minas Gerais, o processo de Certificação Ocupacional pelo Edital da SEE de número 05 de 29 de junho de 2022, divulgou-se normas relativas ao processo de certificação de diretor de escola estadual.

A Certificação Ocupacional de Diretor Escolar é um credenciamento dos servidores junto à SEE/MG, podendo participar desta certificação aqueles/as que tenham cargo efetivo, função pública estável ou aqueles convocados. O professor que desejar participar deve ser graduado em Pedagogia ou ter Licenciatura Plena, ou bacharel com formação pedagógica de docentes. Conforme consta no Edital anteriormente mencionado, a prova, de caráter eliminatório, tem duração de quatro horas sendo composta por 50 questões objetivas de múltipla escolha, com valor de um ponto para cada acerto, totalizando 50 pontos.

A prova objetiva é composta por conteúdos relativos às seguintes dimensões da Gestão Escolar e respectivos padrões de competências: a) Gestão Pedagógica: - Planejamento estratégico e o aprimoramento da escola; - Processo pedagógico e a qualidade do ensino; - Fortalecimento e a ampliação das relações da escola com a comunidade. b) Gestão de Pessoas: - O desenvolvimento da equipe; - Fortalecimento da autonomia. c) Gestão Administrativa e Financeira: - Administração da escola; - Gestão participativa (MINAS GERAIS, 2022).

Entende-se, ainda, que a Certificação busca por meio de provas objetivas, avaliar os conhecimentos pedagógicos e técnicos e as competências necessá-

rias ao satisfatório desempenho do cargo de provimento de diretor escolar, sendo que o credenciamento obtido no processo de Certificação Ocupacional terá validade de 4 (quatro) anos, a contar da data da publicação do resultado final no Diário Oficial dos Poderes do Estado de Minas Gerais.

Vale ressaltar que a Certificação não se constitui como um concurso público para investidura em cargo ou função pública, assim como não assegura ao/a candidato/a direito à ocupação ou nomeação, limitando-se a credenciar junto à SEE/MG profissionais certificados e formar banco de potenciais candidatos ao cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola Estadual conforme estabelece o Edital número 05 de 29 de junho de 2022.

As expressões trazidas pelo Governo do Estado de Minas Gerais no que diz respeito à Certificação Ocupacional de Diretor Escolar compõem um cenário muito novo, que pode trazer implicações profundas na educação, tendo por finalidade credenciar servidores para o cargo de diretor escolar. Temos consciência de que ainda estamos “engatinhando” para a compreensão do processo de Certificação Ocupacional de Diretores Escolares.

Nessa ótica, consideramos de extrema importância discutir algumas premissas acerca da democratização da escola e, particularmente, da gestão. Portanto, pensar a Certificação em um sentido mais amplo de processo “seletivo” não levaria o risco de distanciar o candidato ao cargo de direção da realidade escolar por ele vivenciada? Além disso, o fato do candidato/a deter as qualificações necessárias para o trabalho de direção escolar asseguraria que ele/a entregaria o que lhe é demandado? Eis alguns questionamentos que precisam ser considerados nessa discussão sobre Certificação nas escolas de Minas Gerais.

Ainda no que se refere ao PNE, embora tal documento tenha caminhado para garantir o processo de seleção de diretores escolares, integrando a gestão

democrática da escola à participação da comunidade escolar na escolha deles, ainda percebemos um dualismo educacional no Brasil em razão de uma conjuntura econômica e política que retratam interesses e funções voltadas para a estrutura do sistema escolar.

Dourado (2013) ressalta que a eleição direta para diretores escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista que se inserem nas práticas escolares, deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares.

O jogo político observado em governos liberais traz consigo as marcas do clientelismo político, sendo por isso uma das mais criticadas. Com isso, podemos questionar a capacidade do novo PNE (2025-2035) de induzir uma abertura apresentando essas práticas conservadoras e autoritárias, implementando de fato a participação da sociedade na gestão da educação pública, conseqüentemente, introduzindo um dos principais objetivos da Meta 19 - a aplicação da gestão democrática.

Em uma visão crítica do PNE, podemos destacar que essas estratégias ocasionam dificuldades no que concerne à legislação já existente, por acrescentarem elementos que têm uma contribuição mínima para uma cultura de participação. Paralelamente a esse cenário interno, o acesso democrático dos gestores por meio da eleição sempre será uma ponte para uma discussão mais participativa e coletiva dos atores escolares com a comunidade do entorno da escola.

Para garantir o cumprimento da meta 19 do PNE, é fundamental democratizar as informações sobre a Prova Nacional Seletiva de Dirigentes Escolares, que objetiva regulamentar a escolha de seus dirigentes. E este procedimento constitui o quadro de um processo de mudança sustentada pelo governo federal, que deve dispor de meios para decidir sobre a seleção dos diretores escolares no provimento do cargo de gestão.

A participação de todos os membros escolares é um meio de alcançar os objetivos da escola que envolve instaurar democraticamente a escolha do diretor escolar, pois a autonomia inserida no ambiente escolar é um princípio que mostra com muita clareza o envolvimento dos profissionais no processo de tomada de decisões a ser compartilhado.

A adoção de prova específica expande-se em todo o país, fazendo-se realidade em grande número de municípios e estados. Esse critério é carregado de controvérsias. Acreditamos que a prova pode comprometer tanto a autonomia da escola quanto a escolha de dirigentes escolares por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com o processo educacional – professores, famílias, corpo administrativo escolar e comunidade em geral.

As dificuldades encontradas no processo de construção da autonomia acabam contribuindo para que se dê na escola o controle democrático do Estado. Segundo Lück (2011), o exercício do poder, isto é, a expressão de formas de influência entre pessoas e instituições, de modo a determinar o rumo que tomam e as ações que promovem, constitui um fenômeno natural e inerente às interações que ocorrem em qualquer organização social.

Entre o discurso e a prática, não basta regulamentar decretos ou leis visando ao controle do comportamento do coletivo. É preciso saber se os diretores escolares eleitos irão manter-se alinhados à comunidade escolar que os elegeram na busca da melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, buscamos examinar os nexos entre as formas de eleição de diretores escolares e a gestão democrática da escola. O texto ainda ilustra especificidades do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir de aspectos presentes na

Meta 19, para rediscussão das políticas educacionais em curso.

Após a retomada teórica sobre as formas de provimento do cargo de diretor escolar, a modalidade de gestão democrática no âmbito da escola se apresenta como a alternativa mais adequada para a escolha desse profissional e se entrelaça com o processo educacional na perspectiva do diálogo, da participação e do coletivo. Em outras palavras, o provimento do cargo de direção escolar tem caráter de consulta conferida à comunidade escolar em prol deste coletivo, tendo seu marco relacionado aos processos democráticos que busquem na escola a participação de todo o seu pessoal e da comunidade escolar, sendo essencial que estes participantes se mantenham em harmonia com todos aqueles envolvidos no fazer educativo.

Além disso, é consenso entre os pesquisadores da educação no que concerne às formas de escolhas do gestor escolar que a eleição é uma das categorias mais compatíveis por possibilitar participação política dos envolvidos. O que ficou claro é que a consolidação da eleição na escola é apenas um meio de participação cidadã. Por essa razão, as práticas escolares devem ser construídas no coletivo, no diálogo, no respeito e nos desejos da comunidade escolar, visando a favorecer a gestão democrática da escola (BARBOSA; SOUZA; MELLO, 2022).

Percebeu-se ainda nestas discussões que a forma mais democrática para que esta participação na gestão escolar ocorra, seja numa perspectiva seletiva e direta, vai além de os candidatos garantirem suas habilidades e competências para atuar nas escolas, passando por uma eleição que comprovará quanto a comunidade escolar os respalda, acreditando, assim, que suas ideias possam contribuir com uma escola preocupada com uma educação de boa qualidade, à qual todos têm direito.

Cabe salientar que este trabalho se insere na discussão sobre as formas de gestão e sua aproxi-

mação aos ideais democráticos, se configurando como condição para a qualidade da educação. Essa concepção democrática da gestão escolar, quando desenvolvida a partir dessa base, pode impulsionar o desenvolvimento de sujeitos mais participativos na escolha do diretor de sua escola. Esta nova proposta de participação de todos os envolvidos no processo educativo é crucial para romper com as práticas de centralização de poder.

Enfim, o processo eleitoral deve ser compreendido como um instrumento que dê suporte à construção de uma gestão democrática e de um

sistema educacional que oportunize a eleição de diretores em sintonia com a melhoria da qualidade em educação. Esses são mecanismos que fortalecem o diálogo e a participação de toda a comunidade escolar e isso se dá porque o trabalho coletivo, a nosso horizonte, torna-se mais produtivo e rende melhores resultados, podendo proporcionar uma estrutura adequada aos sujeitos, com órgãos colegiados que desenvolvam de forma articulada os projetos político-pedagógicos em que a comunidade, professores, alunos e diretores escolares estejam inseridos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. M. S.; SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V. A eleição de diretores escolares sob a ameaça da PEC nº 32/2019. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 385-406, 2022.

BEZERRA, A. A. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 59-70, Jan./abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 07 de abril de 2020.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95-117.

ESQUINSANI, R. S. S. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, mai/ago. 2013.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95-117.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Certificação Ocupacional de diretor de escola estadual**. No uso de suas atribuições, e considerando o disposto no art. 17 da Lei Delegada nº 174, de 26 de janeiro de 2007, no Decreto Estadual nº 44.871, de 07 de agosto de 2008, na Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019 e na Resolução SEE nº 4.130, de 03 de maio de 2019, divulga normas relativas ao Processo de Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual, 2022.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: Ferreira, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95–117.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Ver. ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. F. M. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares**: desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação. [S. L.]. Rio de Janeiro, RJ, 2012.

LIMA, M. A. B.; SANTOS, R. As formas de provimento do cargo de direção das escolas municipais e os desafios ao PNE: uma análise a partir da Munic e da Estadic (2014). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MILITÃO, A. N.; PERBONI, F. A meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) como síntese de concepções díspares de gestão escolar. **Textura**, v. 21, n. 48, p. 159-178, out, /dez. 2019.

PARO, V. H. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papi-rus, 2003.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig) pelo apoio financeiro e estímulo permanente no desenvolvimento de pesquisas científicas no Estado, que muito contribuíram para melhorar a profundidade e a clareza da investigação.

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY SOBRE AS ATUAIS PRÁTICAS ESCOLARES

Construction of inclusive education in Brazil: reflections on the influences of Vygotsky's cultural-historical theory on current school practices

Joel Fernandes¹ 

Clodoaldo Valverde² 

¹Licenciado em Física pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás. Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.
E-mail: jffotomania@gmail.com

²Graduações em Pedagogia, Direito, Engenharia Mecânica e Física. Mestrado em Física e Doutorado em Física Computacional pela Universidade Federal de Goiás. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO.
E-mail: valverde@ueg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 16/04/2024

Aprovado em: 10/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11934845>

Resumo

O presente artigo tem por escopo traçar um panorama da construção da concepção de educação inclusiva no território brasileiro, examinando os múltiplos elementos — políticos, jurídicos, ideológicos e teóricos — que exercem influência e moldam suas bases. Centralizamos nossa abordagem na teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky e nos seus estudos em *Defectologia*, onde postula que a deficiência constitui uma construção social, passível de superação por meio de estratégias de compensação social. Esta perspectiva defende que as adversidades não devem conduzir à submissão, mas sim alavancar a busca por trajetórias alternativas que facilitem o processo de aprendizagem. Ao longo deste estudo, ressaltamos o uso dos preceitos de Vygotsky, particularmente a Zona de Desenvolvimento Proximal, no contexto educacional brasileiro, ao mesmo tempo que mostramos as barreiras e resistências enfrentadas na implementação de tais práticas. Por meio de uma revisão de literatura relevante e a análise de casos selecionados como exemplos, buscamos demonstrar como a adoção da abordagem vygotkyana pode fomentar mudanças importantes na educação inclusiva, potencializando transformações que se alinham aos princípios de equidade e justiça social preconizados pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Palavras - chave: Defectologia. Educação. Inclusão. Sociocultural. Vygotsky.

Abstract

The work is dedicated to outline the construction of the concept of inclusive education in Brazil, examining the multiple elements - political, legal, ideological, and theoretical - that influence and shape its foundations. We focus our approach on the cultural-historical theory developed by Lev Vygotsky and his studies in Defectology, which postulate that disability is a social construction that can be overcome through social compensation strategies. This perspective argues that adversity should not lead to submission, but rather leverage the search for alternative paths that facilitate the learning process. Throughout this study, we highlight the use of Vygotsky's precepts, particularly the Zone of Proximal Development, in the Brazilian educational context, while also showing the barriers and resistance faced in implementing such practices. Through a review of relevant literature and the analysis of cases selected as examples, we seek to demonstrate how the adoption of the Vygotskian approach can foster important changes in inclusive education, enhancing transformations that align with the principles of equity and social justice advocated by the Brazilian legal system.

Keywords: Defectology. Education. Inclusion. Sociocultural. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A influência do pensamento vygotskyano tem sido de grande importância na evolução da educação inclusiva no Brasil. Para compreender seu atual estágio, é necessário entender o processo histórico de sua construção. Sendo esse processo guiado por intensas pesquisas, consistentes referenciais teóricos, convenções internacionais e dispositivos normativos legais, que nos permitem perceber que a Educação Inclusiva não se restringe, nem se encerra na ideia da mera inserção da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Salientando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino e área de produção de conhecimento que perpassa todos os níveis, etapas da formação e possui um público-alvo definido. Enquanto a Educação Inclusiva é para todos, objetiva alcançar grupos ainda excluídos dos sistemas educacionais e promover a remoção de possíveis barreiras para a aprendizagem, por compreender que cada estudante tem características, interesses, capacidades e necessidades únicas (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

A perspectiva inclusiva, tendo como alicerce a convicção do potencial humano e de que todos podem aprender, sustenta que os sistemas de educação devem ser planejados, e práticas inclusivas devem ser implementadas, considerando a vasta diversidade, características e necessidades de cada um, visando assegurar o direito à igualdade de oportunidades. Por isso, entende que as escolas regulares inclusivas devem se adequar e estar preparadas para atender com equidade a todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE), proporcionando ambientes de aprendizagem que combatam atitudes discriminatórias e hierarquizantes; promovam a construção de comunidades abertas às diferenças, mais justas, solidárias, colaborativas e fraternais (CARVALHO, 2007).

Em resumo, a Educação Inclusiva, balizada por princípios humanizadores, os quais atribuem igualdade de valor a todas as pessoas, é uma abordagem que busca garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas características e/ou necessidades individuais. Seu objetivo final, vai muito além da sala de aula, é a construção de uma sociedade acolhedora e inclusiva, atenta às demandas de todos, na qual todos possam viver com dignidade, desenvolver ao máximo cada potencial e ter acesso aos bens culturais historicamente elaborados e acumulados (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, as pessoas aprendem nas interações sociais, no contato com os outros e no uso dos instrumentos materiais e simbólicos culturalmente construídos pela humanidade, os quais permitem ao ser humano modificar a natureza e ao mesmo tempo se transformar, enquanto parte dela. É através dos processos de mediação que nos tornamos capazes de dar significado às práticas sociais e nos apropriamos dessas práticas, sendo, portanto, nas interações sociais que tomamos conhecimento da existência dos instrumentos, bem como aprendemos sobre a função histórica e social de cada instrumento, sendo ele concreto/material ou simbólico/abstrato (RABELLO; PASSOS, 2010).

O processo de aprendizagem das pessoas com NEE não se diferencia do processo de aprendizagem das outras pessoas, necessitando também das interações sociais e da mediação dos instrumentos materiais e simbólicos, sendo o papel do outro determinante no seu processo de desenvolvimento, o qual se inicia com o nascimento e ocorre ao longo de toda a vida. No entanto, segundo Vygotsky, é essencial que a pessoa com NEE tenha acesso a

compensações sociais, vistas como meios para superar a deficiência através do desenvolvimento de habilidades compensatórias. Por exemplo, o uso do Braille por pessoas cegas e da LIBRAS por pessoas surdas permite que superem barreiras comunicacionais e se desenvolvam plenamente em seu potencial (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

O legado de Vygotsky decorre de um rico conjunto de modelos pedagógicos e reflexões que orientam a prática docente na zona de desenvolvimento proximal, enfatizando a importância de fornecer suporte baseado nas habilidades atuais do estudante com vistas ao que ele pode alcançar com orientação e colaboração adequadas. Esta abordagem requer o desenvolvimento de estratégias de ensino que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, garantindo assim um ensino sensível e promovendo o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Balizando-nos por concepções de mundo construídas a partir da reflexão crítica da realidade e da necessidade do aperfeiçoamento das instituições de ensino no atendimento às especificidades que revelam toda a pluralidade dos estudantes, as quais exigem do professor linguagem, repertório, recursos e estratégias didáticas, verdadeiramente, inclusivas (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007). E tendo como parâmetro, tanto os dispositivos normativos legais, quanto a convicção da necessidade de ações educacionais efetivas para que concepções de mundo mais justas sejam implementadas, questionamos: Estamos no processo de construção de uma sociedade inclusiva? De que forma a teoria histórico-cultural de Vygotsky tem influenciado na construção do conceito de educação inclusiva no Brasil? Através da revisão bibliográfica

de artigos que se aprofundam na discussão de diretrizes com perspectiva inclusiva; da análise crítica de práticas educacionais realizadas e atitudes mentais observadas; procuramos mostrar como a implementação da abordagem vygotskyana pode promover mudanças significativas na educação inclusiva, impulsionando transformações que se harmonizam com os princípios de equidade e justiça social estabelecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

ALGUNS IMPORTANTES MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.01) estabelece em seu primeiro artigo que, “Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Embora esse documento, do qual o Brasil é signatário, não tivesse força jurídica, ele foi capaz de orientar a elaboração de artigos de leis, como no caso da Constituição Brasileira de 1988, que dentro da perspectiva da igualdade em dignidade e direitos, relativo ao acesso à educação, estabeleceu para a pessoa com deficiência¹ (PCD), o atendimento educacional especializado (AEE), devendo ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino (art.208, III), cujas atribuições serão delineadas mais adiante (BRASIL, 1988).

Na década de 1970 no Reino Unido e nos Estados Unidos, como resultado das lutas de movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, estudiosos e ativistas, contra a segregação, se consolida uma corrente teórica denominada de modelo

¹Optou-se por fazer uma atualização terminológica, do que era na época denominado “pessoas portadoras de deficiência”.

social. Essa corrente se contrapõe ao modelo biomédico, o qual é centrado na questão orgânica e nos conceitos de normalidade e anormalidade, perspectivas entendidas pelo novo modelo como inadequadas para descrever ou explicar a deficiência. Pois o modelo social defende que a deficiência não é uma condição restritamente biológica e individual, mas sim, uma experiência de desigualdade forjada socialmente que se materializa através da imposição de obstáculos que restringem a expressão da capacidade de pessoas com deficiência (DINIZ, 2003). Esse modelo disruptivo foi crucial para entender que a exclusão social enfrentada pelas pessoas com deficiência é resultado da existência de barreiras sociais e culturais, e não exclusivamente da condição física, sensorial ou psíquica, como entendido pelo modelo biomédico. Assim, esse novo paradigma abriu caminho para a revisão de marcos legislativos e jurídicos em todo o mundo, com o objetivo de incorporar seus princípios em políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Portanto, esse movimento contribuiu tanto para o avanço na atenção à deficiência, buscando promover justiça social, quanto para a consolidação de um campo forte de estudos e produção de conhecimento sobre o conceito de deficiência, dentro das ciências humanas e sociais, como forma de desafiar a hegemonia do modelo biomédico (SANTOS, 2016).

Nesse sentido, o novo entendimento sobre a deficiência, desvelado pelo modelo social, reforça a visão de que a deficiência definitivamente não é um atributo individual, mas sim o resultado de uma sociedade despreparada para lidar com toda a complexidade abarcada pela diversidade humana. Segundo Diniz (2003), entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social incapaz de contemplar demandas da diversidade humana, pois

o ser humano só pode ser melhor compreendido em interação com o seu meio e não de forma isolada; já para o modelo médico, a deficiência é uma condição biológica do indivíduo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, ao destacar a grande quantidade de crianças e jovens com deficiência que estavam à margem da escolarização básica, nos países pobres e em desenvolvimento, chamou a atenção do mundo para a necessidade premente da inclusão (BRASIL, 1990). Pavimentando assim o caminho para que, quatro anos mais tarde, culminasse na construção do documento mais importante na divulgação mundial do ideário da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento foi elaborado a partir da Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). Tal Declaração estabeleceu diretrizes importantes para a implementação de políticas públicas inclusivas voltadas a contemplar estudantes que estivessem fora dos sistemas educacionais, que não tinham suas demandas atendidas pela escola ou que tinham necessidades educacionais especiais. Estes últimos, que hoje no Brasil, fazem parte dos estudantes denominados como público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca também contribuiu para o aperfeiçoamento de concepções educacionais, como por exemplo: do avanço da ideia de integração escolar, onde o estudante com NEE precisava se adequar à escola, e esta, por sua vez, promovia apenas inserção desse estudante ao contexto escolar, sem, no entanto, proporcionar-lhe

equidade educacional, por não se atentar às suas especificidades; para o conceito de educação inclusiva, que vai muito além da simples inserção, pois parte do princípio de que a escola é que precisa ser adequada a todos os seus estudantes e deve buscar meios de proporcionar a todos eles um ambiente de: convívio verdadeiro das singularidades, respeito às diferenças, valoração da alteridade, aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento pleno de todos; de acordo com a capacidade de cada sujeito (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Ainda sobre os documentos históricos e legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, dedica o capítulo V inteiro à Educação Especial. Salvo às controvérsias por parte dos teóricos e estudiosos da área, tal lei pode ser considerada um avanço, especialmente por reforçar a ideia da inserção da Educação Especial ao contexto do ensino regular, garantindo assim o seu espaço, além de preconizar garantias didáticas diferenciadas, bem como atenção às suas demandas específicas (BRASIL, 1996). Porém, ainda se mostrava sob influência do paradigma da integração e não apresentou clareza quanto aos meios de avaliação, sendo esta fundamental para balizar novas ações em qualquer processo. Tampouco deu a devida atenção à necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores (MANTOAN, 2002).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001) estabeleceu metas e diretrizes para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais especiais, por considerar que o grande avanço para década na educação seria promover a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade

de humana. Preferencialmente, no ensino regular, como legalmente previsto. Destacou tanto a necessidade de eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais nas escolas, isto é, da adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, quanto a qualificação e valorização dos professores e demais profissionais envolvidos, como condições fundamentais para a construção de um ensino regular inclusivo.

Todo esse arcabouço legal e referenciais teóricos, além de outros não mencionados, contribuíram para que um Grupo de Trabalho, junto ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, elaborasse em janeiro de 2008, o documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), que estabeleceu o público-alvo da Educação Especial, qual seja: “estudantes com deficiências sensoriais, motoras e/ou intelectuais; com transtorno do espectro autista² ou com altas habilidades/superdotação”. Tendo como escopo: criar todas as condições necessárias para garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de qualidade desses estudantes no contexto da escola regular, desde a educação infantil ao ensino superior, perpassando por todos os níveis.

Tal política delineou diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial, adotando uma perspectiva inclusiva. Em colaboração com os demais docentes e a família, o AEE aspira identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Visando eliminar barreiras e garantir a plena participação de todos os estudantes, levando em consideração suas particularidades. Os serviços oferecidos pelo AEE têm um papel complementar

²Optou-se pela atualização terminológica, pois naquele momento a denominação utilizada pelo documento para descrever tal condição era: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

para estudantes com deficiências e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação, sem substituir o ensino regular (BRASIL, 2008).

Seguindo os avanços culturais, legislativos e jurídicos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei número 13.146, foi promulgada em 6 de julho de 2015, após uma gestação legislativa de quinze anos. A aprovação dessa Lei representa um importante passo na luta por condições de igualdade das pessoas com deficiência, pois nos permite claramente observar que o seu conteúdo contempla a visão do modelo social, que desloca o enfoque da deficiência em si, para as barreiras socioculturais que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todas as esferas da nossa sociedade.

Nos seus 127 artigos, a lei aborda as questões fundamentais da vida: saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, cultura, lazer, dentre outras, buscando identificar e eliminar as barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de viverem experiências, potencialmente enriquecedoras, subjacentes ao desenvolvimento pleno de qualquer ser humano (BRASIL, 2015).

Considerando o percurso histórico e as normativas estabelecidas, fica claro que o caminho para a inclusão é um esforço contínuo, movido por um reconhecimento crescente dos direitos humanos e pela necessidade de adaptar a sociedade para acolher a diversidade. Apesar das variações de época e contexto, as leis pertinentes se alinham na ideia de que a educação é um direito fundamental de todos os seres humanos, e que a inclusão vai além da simples coexistência física. Ela exige mudanças estruturais e culturais que reconheçam e valorizem a diversidade humana como um benefício social.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na primeira metade do século XX, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) promoveu uma mudança de paradigma na educação de crianças que eram consideradas incapazes de aprender naquele momento. Guiado pela convicção de que concepções são norteadoras das ações, ele sistematizou ideias, pesquisas e proposições que provocaram mudanças nas formas de pensar, tratar e educar crianças com deficiência na escola. Sendo esta, por ele entendida, como ambiente enriquecido em possibilidades a partir do convívio de todas as diferenças, onde o seu papel principal é de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, das funções especificamente humanas. E para isso deve mediar uma aprendizagem que esteja adiantada em relação ao nível de desenvolvimento em que o estudante se encontra (CAVALCANTI, 2005). No entanto, para compreender com maior profundidade a obra desse brilhante teórico é necessário conhecer sua ampla formação, influências teórico-metodológicas, parcerias, aspirações e o seu contexto histórico, político e cultural (REGO, 2013).

A formação acadêmica de Vygotsky abrangeu cursos de Direito, Filologia, História, Filosofia e Medicina, evidenciando sua disposição singular, quiçá inigualável (considerando a fragilidade de sua saúde durante a maior parte da sua vida adulta) em compreender os diversos saberes construídos pela humanidade e contribuir para o seu avanço. Nascido na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital da Bielorrússia, e formado em Moscou, ele realizou pesquisas em toda a ex-União Soviética e publicou cerca de 200 trabalhos. Lutou bravamente por 14 anos contra a tuberculose, que infelizmente lhe ceifou a vida antes de completar 38 anos de idade (REGO, 2013). Coube, principalmente, a dois gran-

des pesquisadores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) do grupo de estudos liderado por Vygotsky, denominado *troika*, a continuidade de suas pesquisas, bem como a grande divulgação e valorização mundial de seus trabalhos e convicções (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017).

Com o advento da Revolução Russa, a Filosofia e a Pedagogia ganham prestígio. Esta, por ser um importante instrumento de projeção da educação russa, e aquela, por estabelecer a desejada relação entre a psique e a cultura, o que mais tarde fundamentou, através de estudos de consistência metodológica incontestável, a compreensão do caráter histórico e cultural do desenvolvimento da psique, intensamente, trabalhada e desenvolvida por Vygotsky (CAVALCANTI, 2005). Foi num contexto de tensão entre proeminentes figuras da psicologia russa, no início do século XX (Kornilov x Chelpanov), discípulo e mestre, em função de divergências quanto à corrente ideológica a ser adotada, que Vygotsky ganhou projeção nacional na psicologia russa, dentro de um evento acadêmico organizado por Kornilov, em 1924, com quem Vygotsky se identificava com a ideia do desenvolvimento de uma psicologia de base teórica marxista, bem como a inserção desse método na ciência psicológica.

Vygotsky buscava uma alternativa mediada pelo materialismo histórico-dialético para a superação do que ele denominava crise da psicologia, resultante do conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Pois ele compreendia que essas abordagens eram inadequadas para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou funções especificamente humanas (REGO, 2013).

A partir dos anos de 1924/25, em Moscou, Vygotsky promoveu intensas pesquisas e uma consistente produção acadêmica em *Defectologia*, termo este usado no início do século XX para se referir ao

estudo de pessoas com deficiência. Sua concepção metodológica era profundamente divergente dos psicólogos da época, os quais ainda estavam ancorados na exacerbação biológica do chamado modelo médico. Este modelo priorizava a identificação e mensuração da deficiência por meio de exames psicométricos, tratando-a como uma condição estática, imutável e não um processo (VIGOTSKI, 2022). Enquanto Vygotsky, defendia que as limitações não podiam ser vistas como permanentes, tornando o sujeito enfraquecido e impossibilitado de avanços em suas funções psíquicas. Estabelecendo, dessa forma, uma nova visão do conceito de deficiência, com foco constante na possibilidade de superação, através do uso de mecanismos compensatórios, que são caminhos alternativos elaborados a partir das interações sociais mediadas pela cultura. Defendendo que uma realidade social favorável é capaz de promover a superação de barreiras impostas pela deficiência (VYGOTSKY, 2011).

Dentro da concepção de compensação, à época, havia duas vertentes: uma mística e outra biológica, enquanto esta considerava que a perda de uma função orgânica seria naturalmente compensada com o funcionamento de outros órgãos, aquela atribuía à compensação uma espécie de dom divino. Vygotsky, divergindo das duas visões, defendia a teoria da compensação social, em que a problemática da deficiência é deslocada das ordens dogmática e orgânica (lesão), para o campo educacional/pedagógico, entendendo que cabia à educação a criação de formas alternativas para a mediação da aprendizagem. Convicção esta construída a partir da realização de intensas pesquisas, as quais evidenciavam que o comprometimento de algumas funções ou órgãos não anulava o processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas sim exigiam a adoção de outros caminhos (VIGOTSKI, 2022).

Considerava a ideia da compensação biológica ingênua, ao desprezar as instâncias sociopsicológicas

humanas e tratar diferentes órgãos sensoriais como aqueles que funcionam aos pares, como quando um rim sadio compensa um doente, por exemplo. Pois, no caso de uma criança cega, como exemplo, não ocorre uma compensação natural com aumento automático do tato e da audição. Mas sim, a falta da visão lhe possibilita uma reorganização psíquica, potencializadora de outras funções psicológicas superiores como: a atenção consciente, a memória e as habilidades verbais que, se forem mais bem trabalhadas, num contexto social que seja favorável, podem se desenvolver. Dessa forma, a criança estaria sendo vista em sua totalidade, com ênfase em suas potencialidades, em interação com o meio e não a partir apenas do déficit orgânico (VIGOTSKI, 2022).

De fato, enquanto a deficiência traz dificuldades e impõe restrições, a mediação proporcionada por instrumentos culturais compensatórios abre um campo de possibilidades ilimitadas para a construção de caminhos alternativos. Estes são constituídos por instrumentos materiais e sistemas simbólicos, que facilitam o acesso e a apropriação da linguagem, do cálculo e da escrita. Sendo, portanto, de natureza histórico-cultural o desenvolvimento cognitivo humano, onde através do princípio da internalização das práticas sociais, são estruturadas e se desenvolvem as funções psicológicas superiores (pensamento conceitual, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária etc.). Desse modo, promove-se a conversão de fatores interpessoais em intrapessoais, sendo esta, uma lei geral do desenvolvimento humano, válida para todas as pessoas com ou sem deficiência (VIGOTSKI, 2022).

Outro conceito fundamental da obra de Vygotsky, muito conhecido, porém, ainda não devidamente apropriado por todos, é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o campo de atuação de todos os instrumentos mediadores (pedagógicos/pessoas ou simbólicos/signos) do processo de ensi-

no-aprendizagem. Onde a ZDP estabelece a ponte/relação/intercâmbio entre o nível de desenvolvimento real (NDR), que representa o conhecimento já consolidado na estrutura cognitiva do estudante, isto é, seus conhecimentos prévios; e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), conhecimento que pode ser aprendido.

Dessa forma, aquilo que a criança faz por imitação ou com o auxílio do professor ou de um colega mais experiente, indicando o seu NDP; ela será capaz de internalizar e fazer em outro momento com autonomia, avançando dessa forma o seu NDR. Portanto, a ZDP estabelece a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003, 2009). E ainda, segundo Vygotsky (2011), não é possível prever um limite definitivo para o NDP de uma criança (com ou sem deficiência), sendo este, tanto maior, quanto maiores e mais ricas forem as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas interações sociais mediadas pela cultura.

Portanto, sob o ponto de vista vygotskyano, é possível trabalhar com uma criança com comprometimento biológico e criar condições para a superação da deficiência através do uso da mediação que lhe seja apropriada. Um exemplo disso é a alfabetização de crianças com Síndrome de Down, que outrora eram consideradas incapazes, porém, hoje em dia entende-se que são plenamente capazes de serem alfabetizadas, sendo assim, fundamental que a escola esteja preparada para oferecer a mediação pedagógica adequada, exigida pela diferença, necessidade e peculiaridade de cada aprendiz (SOUSA; SÁ-LIMA; VALVERDE, 2017). Outro exemplo é o ensino de línguas estrangeiras para crianças surdas, por meio da língua de sinais, que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a inclusão social desses sujeitos (BARBOSA, 2018). Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de voz e comunicação alternativa, também possi-

bilitam a inclusão de crianças com deficiência intelectual em atividades acadêmicas e sociais (SOUSA *et al.*, 2021). Logo, na perspectiva da mediação vygotskyana, é possível promover o desenvolvimento pleno de crianças com necessidades educacionais especiais e viabilizar a inclusão delas, não apenas no meio escolar, como na sociedade em geral.

METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado baseia-se na pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que busca explorar relações entre conceitos, características e ideias. Essa abordagem permite que o pesquisador se aproxime da questão em análise, oferecendo uma visão ampla da produção científica, suas particularidades e aplicações. Assim ao investigar a evolução do tema ao longo do tempo, torna-se possível identificar e analisar contribuições significativas para o campo em estudo. Logo, este artigo em questão propõe reflexões sobre a construção da perspectiva inclusiva no ensino brasileiro, considerando seus fundamentos teóricos, aspectos políticos, históricos, sociológicos e pedagógi-

cos. Destacamos ainda a importância de visões que apontem caminhos para a superação de deficiências e a construção de uma sociedade humanizada e mais acolhedora.

Para a busca de trabalhos como fontes de pesquisa, foram utilizadas palavras-chave relevantes: Educação Especial e Inclusiva; Políticas Inclusivas e Vygotsky, nas bases de dados do *Google Acadêmico* e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no período de outubro de 2022 a junho de 2023. Foram selecionados somente textos completamente liberados para consulta, e a análise das informações foi realizada por meio de leitura exploratória do material encontrado. Não foi utilizada uma filtragem temporal, aproveitando todas as publicações que atenderam ao recorte temático proposto no projeto.

Na Tabela 1 abaixo, estão relacionados em ordem cronológica os artigos selecionados para a análise mais aprofundada daquilo que representa o escopo deste trabalho em questão, que versa acerca da compreensão das influências e usos da teoria vygotskyana no contexto da educação inclusiva no Brasil, bem como das complexas variáveis presentes em cada contexto.

Tabela 1: Relação dos artigos selecionados para subsidiar as discussões

Título	Autores	Palavras-chave do artigo	Local de publicação	Ano
Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial	Dóris Anita Freire Costa	Educação especial; Vygotsky; Intervenção psicopedagógica	Revista psicopedagogia v. 23, n. 72, p. 232-240.	2006
Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos	Neli Klix Freitas	Legislação e inclusão. Educação inclusiva. Alunos com necessidades educacionais especiais. Avaliação. Teoria de Vygotsky.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 60, p. 323-336.	2008

A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky	Priscila de Sousa Barbosa e Thelma Helena Costa Chahini	Dificuldade intelectual e desenvolvimento, Atendimento Educacional Especializado, Vygotsky	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16 n. 1, p. 80-84.	2016
As Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento das Crianças com Deficiência	Maria Marilê Rodrigues	Vygotsky, aprendizagem, deficiência	Id Online Revista Multidisciplinar e de Psicologia v.10, n. 33, p. 320-328.	2017
A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”)	Anna Stetsenko, Bento Selau	-	Revista Educação v. 41, n. 3, p. 315-324.	2018
As contribuições de Vygotsky à concepção de educação inclusiva	Adelaide de Sousa Oliveira Neta, Romária de Menezes do Nascimento, Giovana Maria Belém Falcão	Vigotsky, Defectologia, Educação Inclusiva	Anais VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)	2019
Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais	Cristiane, Ruppel; Ana Flavia, Hansel; Lucimare, Ribeiro	Defectologia, Aprendizagem, Estudantes com deficiência.	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 1, p. 11-24.	2021

Fonte: os autores

Essa metodologia segue os princípios de Lakatos e Marconi (2010), que preconizam a importância de definir claramente o problema, selecionar fontes relevantes e realizar uma análise crítica e sistemática dos dados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em busca de compreender, na perspectiva de cada trabalho selecionado, de que forma o grande arcabouço teórico construído por Vygotsky tem in-

fluenciado nos rumos adotados da educação inclusiva no Brasil, bem como os fatores externos e internos determinantes na dinâmica do contexto escolar, seguem as apresentações, análises e discussões dos artigos estudados e relacionados na Tabela 1.

Costa (2006) considera Vygotsky uma das maiores autoridades na compreensão da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Através de seus estudos teóricos e empíricos na *Defectologia* soviética, ele estabeleceu novas bases para a compreensão da psique humana, que oferecem caminhos alternativos para intervenções que podem favorecer a educação especial e inclusiva no enfrentamento das exclusões educacionais e sociais. Ele aponta que, para Vygotsky, qualquer defeito é também um estímulo, e deficiências podem ser superadas a partir de elaborações promovidas no contexto sociocultural que podem ir ao encontro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky defendia que a inteligência não é estática, mas sim dinâmica e plástica, construída nas trocas com o ambiente, e que qualquer criança pode aprender, desde que as estratégias, expectativas e os recursos de ensino sejam adequados. Isso contraria as crenças do imaginário popular, normalmente enraizadas em modelos inatistas excludentes, ainda que não se esteja consciente disso.

Assim, existe expectativa de aprendizagem para todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, o que os diferencia são os caminhos usados para acessar a inteligência de cada um deles. Portanto, as atividades devem ser elaboradas visando explorar o potencial dos alunos, e não como uma terapia para a deficiência, mantendo sempre a perspectiva de superação de limitações e de acesso ao conhecimento e à cultura. Argumenta ainda que o defeito/deficiência, enquanto causa orgânica primária, é um fator secundário na constituição psicológica e no desenvolvimento da personalidade da criança,

sendo neste contexto, o fator primário a existência de barreiras impostas pela sociedade, portanto cabe a ela a construção dos instrumentos de compensação/superação. Nessa perspectiva, as mediações (pedagógicas, realizadas por pessoas; ou semióticas, por signos, em que ambas se complementam) são, de fato, determinantes para os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito.

O artigo de Freitas (2008) promove um mapeamento dos parâmetros legais, teóricos, metodológicos e avaliativos que norteiam as políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em turmas de ensino regular no Brasil. Chama a atenção para a necessidade de mudanças estruturais, didático-pedagógicas e na formação dos professores, que são consideradas questões fundamentais para a escola atender ao direito universal à educação, conforme determinado por lei. A autora ainda enfatiza a necessidade premente de substituir as ideias de normalidade e anormalidade pelo conceito de diferença, que melhor nos define enquanto humanos. Ela defende que essa diferença deve ser contemplada na elaboração de avaliações, que não devem priorizar métricas e comparações entre alunos, mas sim devem ser formativas, coerentes e inclusivas.

Fundamentada na teoria de Vygotsky, Freitas (2008) argumenta que a escola regular inclusiva é um ambiente fértil para a construção de conhecimentos, que beneficia a todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, por ser um meio plural que propicia uma rica interação social, sendo esta, somada à mediação pedagógica, promovida pelo professor, uma condição imprescindível para aprendizagem, desenvolvimento e a promoção de uma sociedade fraterna, colaborativa e justa. A autora afirma ainda que, por não existir um modelo único de ser humano o mesmo não pode ser adotado na educação. Porém, a inclusão se apresenta

como a melhor forma de aceitar as diferenças e, a partir delas, com o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, torna-se possível construir alternativas para todos os desafios que se apresentem.

O artigo de Barbosa e Chahini (2016) traz um estudo realizado junto a Superintendente da Área de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA e professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de Recursos Multifuncionais, no atendimento a estudantes com hipótese de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID). Essa investigação desvelou uma série de desafios enfrentados pelas profissionais envolvidas na Educação Especial e de que forma a teoria histórico-cultural de Vygotsky e suas pesquisas, na área da *Defectologia*, contribuíram como subsídio às práticas educacionais com perspectiva inclusiva adotadas por essas profissionais.

O estudo apontou para um baixo nível de conhecimento por parte dessas professoras quanto à legislação que rege o funcionamento do AEE, o que acaba gerando uma falta de clareza quanto às suas complexas atribuições. Além disso, as professoras também enfrentam dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de materiais adequados para a realização do trabalho, bem como no estabelecimento de parceria com os professores regentes da sala de aula comum. A existência desses obstáculos indicou uma falta de articulação efetiva entre as instâncias deliberativas, encarregadas da implementação das políticas educacionais inclusivas do município, e os profissionais que executam essas ações no chão da escola, resultando em uma dissonância entre o que é preconizado e o que é efetivamente realizado.

O planejamento das atividades realizadas com os estudantes com DID é norteado por uma avaliação prévia realizada pela equipe multidisciplinar da Superintendência da Área de Educação Especial, a qual visa promover o acesso, a permanên-

cia e aprendizagem do estudante atendido na sala de Recursos Multifuncionais, segundo o órgão. O artigo ainda destaca que, a mediação pedagógica da teoria vygotskyana seria aplicável aos estudantes com DID e que tal abordagem teórica é trabalhada pelo MEC nos cursos de formação continuada à distância, ofertados aos professores do AEE. Porém, em razão da não apropriação dos conceitos basilares da teoria, ela não é efetivamente aplicada, o que revela a necessidade de uma maior atenção quanto à formação dessas profissionais, que precisam compreender esses estudantes enquanto seres socioculturais, e que não devem ser vistos sob a óptica da deficiência, mas sim, pelas suas potencialidades.

A pesquisa de Rodrigues (2017) considera o arcabouço teórico construído por Vygotsky, nos seus estudos em *Defectologia* e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como suportes potencialmente incomensuráveis e atemporais para a aplicação no contexto escolar. Por apresentarem perspectivas verdadeiramente inclusivas, na medida em que apontam que o comprometimento de algumas funções biológicas, não anula a possibilidade de desenvolvimento do sujeito, mas exigem a construção de caminhos alternativos, os quais podem ser culturalmente elaborados.

Porém, chama a atenção que a aplicação desses conhecimentos ainda não tem sido verificada nas práticas escolares, segundo ela, em razão da não apropriação da teoria vygotskyana pela maioria das pessoas envolvidas nesse processo. Entretanto, a autora salienta que a riqueza desse referencial teórico, com perspectiva inclusiva, torna possível acreditar que, havendo articulação entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, o desafio da inclusão pode ser suplantado pela escola.

O trabalho de Stetsenko e Selau (2018) trouxe ao debate a abordagem de Vygotsky, que propõe a substituição do conceito de deficiência pela ideia da

diferença, em que essa mudança de entendimento substitui o valor negativo do defeito/deficiência pela possibilidade da sedimentação de um solo fértil/diferença para o aprimoramento da compreensão do desenvolvimento da psique humana. Nesse cenário, cabe à educação ter clareza sobre sua tarefa pedagógica de construir, junto à sociedade em geral, o entendimento de que a real normalidade reside na diferença e que a verdadeira deficiência consiste na tentativa da padronização humana.

Por ser o meio sociocultural o contexto no qual a diferença é tratada como deficiência, cabe também a ele elaborar ferramentas compensatórias que permitam a superação de qualquer obstáculo imposto por possíveis limitações biológicas. Pois, só a sociedade é capaz de proporcionar ou privar o sujeito da plena participação social, sendo esta fundamental para o desenvolvimento do ser em toda a sua potencialidade.

Por fim, o artigo destaca que os estudos realizados pelo grupo liderado por Lev Vygotsky, juntamente com Alexei Leontiev e Alexander Luria, deixaram contribuições significativas. Essas incluem a organização sistêmica das funções psicológicas superiores e influências no campo da neurociência. Atualmente, a neurociência está desafiando a crença tradicional de que as funções cerebrais estão rigidamente compartimentadas, reconhecendo cada vez mais a plasticidade neural como um processo influenciado pela cultura. Esse entendimento está em consonância com a teoria da mediação cultural vygotskyana.

O artigo de Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2019) atribui a Vygotsky o mérito de fornecer um aporte teórico sem precedentes à educação inclusiva. Ele promove uma mudança paradigmática ao deslocar a centralidade do estudo da deficiência de uma seara restritamente biológica para o contexto sócio-histórico-cultural. Em vez de focar no estabelecimento de leis que regem o desenvolvimento atípico e induzem à segregação, Vygotsky fundamenta

práticas pedagógicas que criam oportunidades de experiências comuns a todos. Ele defende essa abordagem com a convicção de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado pelas interações sociais.

Segundo as autoras, com a teoria de Vygotsky as ações educacionais deixam de ser baseadas exclusivamente no diagnóstico da deficiência e passam a valorizar o papel do professor enquanto mediador, que deve se utilizar de estratégias adequadas para conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Ainda alerta que essas estratégias são potencializadas e validadas pelo convívio em ambientes diversos e plurais, que são vistos como a maior fonte de energia capaz de promover a superação da deficiência. Com isso, a teoria de Vygotsky se opõe a qualquer perspectiva segregacionista e enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

O artigo de Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) propõe uma reflexão sobre os efeitos atuais das práticas educacionais relacionadas ao uso dos estudos disruptivos de Vygotsky na *Defectologia*. Entendem que esses estudos revolucionaram a compreensão acerca dos indivíduos com deficiência, que passaram a ser vistos não como menos capazes, mas sim com uma organização cognitiva distinta da considerada “normal”. E, essa mudança de perspectiva, teve um impacto significativo na compreensão de como esses estudantes devem ser atendidos, mudando o foco do defeito psicométrico, em que a ênfase era na mensuração da deficiência, para a potencialidade. Porém, segundo os autores, o abismo entre teoria e prática ainda precisa ser superado. Para isso, é fundamental que se tenha clareza dos papéis do professor enquanto mediador pedagógico, da escola que precisa ser adequada/inclusiva, e da cultura como validadora das ações. Assim, os referenciais estabelecidos por Vygotsky podem balizar as ações de todos os

entes envolvidos no processo educativo, promovendo uma educação que seja de fato inclusiva.

Os sete estudos analisados destacam o potencial e a relevância da teoria de Vygotsky na promoção de uma educação inclusiva no Brasil, ressaltando a necessidade de mudanças estruturais, formativas e atitudinais para a inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais. A profundidade das análises e a diversidade dos contextos abordados fornecem uma compreensão substancial e valiosa sobre o tema, mas a complexidade da questão sugere que mais pesquisas são necessárias para fornecer uma visão mais completa sobre o impacto da teoria de Vygotsky na educação inclusiva, demonstrando a necessidade de continuar explorando e expandindo este campo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os múltiplos estudos e perspectivas exploradas proporcionam uma profunda reflexão sobre a influência significativa do pensamento vygotskyano na educação inclusiva brasileira. A ênfase de Vygotsky na *Defectologia*, ao focar na capacidade dinâmica e plástica da inteligência humana e na interação sociocultural como catalisadora do desenvolvimento, desloca o paradigma da deficiência de um cenário estritamente biológico para um contexto sócio-histórico-cultural.

Ao se analisar os trabalhos, constata-se a visão revolucionária de Vygotsky que percebe as diferenças não como deficiências, mas como variações que enriquecem o tecido social, pautando a necessidade de considerar os sujeitos em suas potencialidades e não apenas em suas limitações. Esta perspectiva não só enfatiza o poder das interações sociais para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, como também ressalta a importância do educador como mediador que, munido de estratégias pedagógicas

adequadas, possui o potencial de alavancar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Entretanto, ao observar a prática educacional, nota-se resistência no ensino regular à inclusão. Tal resistência revela um sistema educacional que precisa ser mais acolhedor e adaptável, reconhecendo que, muitas vezes, a verdadeira deficiência está na infraestrutura e metodologia da escola, e não no estudante. Pois, o ensino regular com sua riqueza em oportunidades de trocas sociais, é vital para o desenvolvimento de todos os estudantes com ou sem deficiência.

Assim, enquanto mediadores pedagógicos devemos estar cientes e, permanentemente dispostos, à reflexão acerca das nossas ações educativas. Em que estas não podem ser norteadas, exclusivamente, por nossas bases empíricas, que muitas vezes representam apenas a cristalização de visões pessoais pouco embasadas ou distorcidas. Em outras palavras, encontrar os melhores caminhos para a elaboração de práticas educacionais inclusivas requer lastrear nossas ações em referenciais teóricos consolidados, estando ainda atentos às múltiplas variáveis envolvidas em cada contexto. Pois, é a sociedade que precisa mudar suas atitudes em relação àqueles que são diferentes (MANTOAN, 2004). Compreendendo que as percepções acerca da deficiência são construções sócio-históricas e, devemos reconhecer que elas refletem mais a cultura vigente na sociedade do que uma compreensão genuína da questão em si.

Quanto às questões que nortearam nosso estudo e discussões, a partir da pesquisa de revisão bibliográfica e das ponderações realizadas, construímos a convicção de que o aporte teórico oferecido pela psicologia histórico-cultural, que tem em Vygotsky seu maior expoente, pode subsidiar a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil. Isso se deve tanto à consistência epistemológica de seus pressupostos quanto à validação histórica materializada por práticas pedagógicas compensatórias já

consolidadas. Estas práticas permitem fundamentar uma visão otimista acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, desde que lhes sejam oferecidos os instrumentos mediadores adequados, considerando-os a partir de suas possi-

bilidades e não de suas deficiências. Porém, ainda se faz imperativo superar a persistente lacuna entre esse rico repertório teórico e sua aplicação prática nas escolas, almejando um futuro em que todos os estudantes sejam reconhecidos por suas potencialidades e não por suas limitações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. S.; CHAHINI, T. H. C. A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 80-84, 2016.
- BARBOSA, R. B. F. Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 1, p. 285-297, 2018.
- BRASIL, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015
- _____. MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.
- _____. SENADO FEDERAL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1093-1108, 2014.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, n.28, p.1-8, 2003.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

_____. O direito à diferença nas escolas—questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, p. 17-23, 2004.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. p. 178-189, 2007.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. As contribuições de Vygotsky à concepção de Educação Inclusiva. **VI Congresso Nacional de Educação CONEDU** Editora Realize, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59176>>. Acesso em: 07/06/2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RODRIGUES, M. M. As contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento das crianças com deficiência. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 320-228, 2017.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2021.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3007-3015, 2016.

SOUSA, I. F. et al. Tecnologias assistivas no ensino-aprendizagem: transtorno específico da aprendizagem e deficiência intelectual. **Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde**, p. 33, 2021.

SOUSA, P. B.; SÁ-LIMA, M. A. C.; VALVERDE, C. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na última década. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 8, p. 44-60, 2017.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial–a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades especiais. Salamanca, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Obras completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Contributions of Bourdieu to the Sociology of Education

Keilla Tavares de Aquino¹ 

¹Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas (FACMAIS). Professora do Colégio Estadual Deputado José Porfírio, Trombas – Goiás.
E-mail: keilla.aquino@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 06/03/2024

Aprovado em: 12/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11935640>

Resumo

Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mais influentes do século XX, deixou um legado significativo na sociologia da educação. Suas contribuições abrangem uma ampla gama de conceitos e teorias que continuam a moldar a compreensão das dinâmicas sociais e educacionais. Entre as principais contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação, destacam-se os conceitos de capital cultural, *habitus* e campo. O objetivo deste estudo é analisar as contribuições de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação. Para tanto, serão exploradas as principais teorias, conceitos e metodologias desenvolvidos por Bourdieu, buscando elucidar sua relevância e aplicabilidade no contexto educacional. Portanto, este estudo se justifica pela relevância social, pois aborda a influência do sociólogo francês Pierre Bourdieu, cuja obra tem impactado profundamente a compreensão das dinâmicas educacionais. Bourdieu desenvolveu conceitos como *habitus*, capital cultural e campo, que são fundamentais para analisar como as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas dentro do sistema educacional. A metodologia utilizada nesse artigo foi de revisão bibliográfica. Em suma, Pierre Bourdieu é uma figura central na sociologia da educação, cujas contribuições proporcionaram uma compreensão mais profunda das relações entre educação, sociedade e poder. Suas principais teorias, como as de capital cultural, *habitus* e campo, oferecem ferramentas analíticas poderosas para examinar como a educação reproduz ou desafia as desigualdades sociais.

Palavras - chave: Educação. Escola. Sociedade.

Abstract

Pierre Bourdieu, one of the most influential sociologists of the 20th century, left a significant legacy in the sociology of education. His contributions span a wide range of concepts and theories that continue to shape understanding of social and educational dynamics. Among Bourdieu's main contributions to the sociology of education, the concepts of cultural capital, *habitus* and field stand out. The objective of this study is to analyze Pierre Bourdieu's contributions to the sociology of education. To this end, the main theories, concepts and methodologies developed by Bourdieu will be explored, seeking to elucidate their relevance and applicability in the educational context. Therefore, this study is justified by its social relevance, as it addresses the influence of the French sociologist Pierre Bourdieu, whose work has profoundly impacted the understanding of educational dynamics. Bourdieu developed concepts such as *habitus*, cultural capital and field, which are fundamental to analyzing how social inequalities are reproduced and perpetuated within the educational system. The methodology used in this article was a bibliographic review. In short, Pierre Bourdieu is a central figure in the sociology of education, whose contributions have provided a deeper understanding of the relationships between education, society and power. Its key theories, such as cultural capital, *habitus*, and field, offer powerful analytical tools for examining how education reproduces or challenges social inequalities.

Keywords: Education. School. Society.

INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu (1930-2002) é reconhecido como um dos principais pensadores nos campos da sociologia, educação e filosofia. Sua teoria é fortemente influenciada por estudos e princípios educacionais desde o século XX até os dias atuais. O que distingue Bourdieu é sua abordagem dinâmica, baseada em uma ampla gama de fontes teóricas e empíricas, em vez de se restringir a uma única fonte como Marx, Weber ou Durkheim. Essa abordagem vigorosa permite que ele articule suas ideias de forma a contextualizá-las tanto no passado quanto no presente e futuro, proporcionando um arcabouço teórico sólido para suas análises.

Com frequência, observamos Pierre Bourdieu (1930 - 2002) ser reconhecido como um clássico das ciências sociais devido ao seu prestígio intelectual. Talvez fosse necessário um tempo adicional para que sua obra alcançasse tal reconhecimento e influência no campo científico. Ao longo do desenvolvimento da sociologia de Bourdieu, são numerosos os termos que ele mesmo utiliza para descrever o método e a ciência que ele produziu em sua extensa obra. Praxiologia, sociologia da prática, teoria do espaço social, teoria da prática, teoria da ação, estruturalismo genético, estruturalismo construtivista, sociologia reflexiva são apenas algumas das muitas expressões que o autor emprega para descrever sua abordagem epistemológica.

A influência da sociologia de Bourdieu tem sido significativa tanto na comunidade científica francesa quanto globalmente. No Brasil, essa influência remonta à década de 1970. Como é característico do avanço científico atual, é comum encontrar interpretações e usos variados dos conceitos de Bourdieu, particularmente aqueles fundamentais em sua teoria sociológica: campo, *habitus* e capital (RAWOLLE; LINGARD, 2023).

Bourdieu propõe que a cultura e, consequentemente, a educação, podem ser entendidas como sistemas estruturais presentes no campo de produção e reprodução do sistema de disposições duráveis (*habitus*). Nesta perspectiva, a dominação simbólica emerge como um ponto central de sua análise sociológica. O foco principal do autor é a origem e a organização do sistema de disposições simbólicas, bem como as estratégias de distinção decorrentes da distribuição desigual do capital simbólico ou cultural correspondente (RAWOLLE; LINGARD, 2023).

Nos seus estudos filosóficos, Bourdieu explorou tanto a corrente existencialista quanto a estruturalista. Enquanto a primeira se baseava em Sartre, a segunda encontrava suas raízes em Levi-Strauss. No âmbito da educação, Pierre Bourdieu investigou a cultura e a transmissão dos processos culturais pela família e pela escola. Essa pesquisa culminou na essência da sociologia da educação, resultando em obras como “Os Herdeiros, os Estudantes e a Cultura” (1964) e “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” (1970), escritas em colaboração com Jean-Claude Passeron.

A partir de 1960, Bourdieu começa a ser reconhecido no âmbito da educação devido à sua pesquisa empírica sobre os desafios ligados às disparidades educacionais. Ele argumenta que a escola é onde as desigualdades sociais, culturais e econômicas são reproduzidas e legitimadas, e também onde o capital cultural é gerado a partir da herança econômica familiar (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

Catani (2002) destaca, entre as extensas obras de Bourdieu, composta por 18 livros e centenas de artigos, uma colaboração especial com o sociólogo francês Jean-Claude Passeron. Valle (2007) interpreta a contribuição de Bourdieu como um terreno fértil para diversas e frutíferas adaptações, caracterizadas pela crítica aos

princípios do neoliberalismo e aos métodos de conceber e praticar as ciências em determinados contextos e períodos. Lahire (2002) observa que, ao abordar temas da Filosofia, Sociologia e Psicologia, bem como diversas perspectivas sobre o indivíduo, as contribuições teóricas de Bourdieu continuam relevantes até hoje. Ao situar-se na intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, as ideias de Bourdieu incentivam a reflexão e a aproximação com os aspectos cotidianos, grupos sociais e instituições. Assim, Valle (2007) sugere que o trabalho realizado por Bourdieu na formulação e aplicação de abordagens teóricas e metodológicas para questões sociais serve como um modelo de reflexão para a prática científica nas áreas humanas até os dias atuais.

A obra de Pierre Bourdieu é um marco na sociologia contemporânea, especialmente no campo da sociologia da educação. Suas contribuições são vastas e profundas, proporcionando um olhar crítico e analítico sobre as estruturas sociais que permeiam o ambiente educacional. Neste contexto, esta pesquisa se propõe a explorar as contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação, destacando sua relevância teórica e prática.

Bourdieu, ao longo de sua carreira, desenvolveu conceitos-chave que se tornaram fundamentais para compreender as dinâmicas educacionais. Sua teoria do *habitus*, do campo e do capital cultural oferece uma perspectiva única para entender como as desigualdades sociais se refletem e são reproduzidas no sistema educacional. Por meio de uma análise crítica das estruturas de poder, Bourdieu revela os mecanismos pelos quais a educação pode tanto reproduzir quanto desafiar as hierarquias sociais preexistentes.

O problema central que esta pesquisa visa abordar é a persistência das desigualdades educacionais em contextos sociais diversos. Apesar dos avanços nas políticas de acesso à educação, as disparidades de oportuni-

des e resultados educacionais continuam a desafiar os ideais de justiça social e igualdade de oportunidades. Nesse sentido, é fundamental investigar como as teorias de Bourdieu podem oferecer ferramentas conceituais para entender e enfrentar esses desafios.

Ao longo deste artigo, serão apresentadas e discutidas as principais obras e conceitos de Bourdieu que fundamentam esta pesquisa, incluindo suas reflexões sobre o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, a importância do capital cultural na trajetória educacional dos indivíduos, e a análise dos campos educacionais como espaços de luta simbólica.

Em suma, esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento das dinâmicas sociais que permeiam a educação, utilizando a perspectiva teórica de Bourdieu como uma lente analítica poderosa. Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais justas e igualitárias, em linha com os ideais de uma sociedade democrática e inclusiva.

Bourdieu argumenta que a escola desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais. Ele descreve como as instituições educacionais reforçam as estruturas sociais existentes ao perpetuar as diferenças entre as classes sociais. A escola, ao invés de ser um meio de mobilidade social, muitas vezes serve para solidificar as vantagens dos que já possuem capital cultural e econômico.

Através de práticas pedagógicas e avaliações que favorecem aqueles que já possuem o capital cultural valorizado pelo sistema educacional, a escola legitima e perpetua as desigualdades. Assim, alunos de classes sociais mais altas tendem a ter melhores resultados acadêmicos, não necessariamente por mérito próprio, mas por já possuírem as predisposições culturais que o sistema escolar valoriza.

Outro ponto crucial na teoria de Bourdieu é a importância do capital cultural na trajetória educacional dos indivíduos. O capital cultural, que inclui habilidades, conhecimentos, educação e quaisquer outras vantagens culturais que uma pessoa pode ter, é frequentemente transmitido de pais para filhos. Aqueles que crescem em ambientes onde o capital cultural é abundante tendem a ter uma vantagem significativa no ambiente escolar.

Bourdieu destaca que o sistema educacional favorece aqueles que possuem um capital cultural que está alinhado com os valores e expectativas da escola. Isso significa que crianças de famílias de classe alta, que têm acesso a livros, experiências culturais e educação informal desde cedo, estão mais bem equipadas para ter sucesso acadêmico do que aquelas de famílias de classe baixa.

As contribuições de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação são vastas e profundas. Sua análise da escola como reprodutora das desigualdades sociais, a ênfase no capital cultural como determinante na trajetória educacional e a visão dos campos educacionais como arenas de luta pelo capital simbólico fornecem uma compreensão crítica de como a educação perpetua as desigualdades sociais. Para superar essas desigualdades, é essencial uma reforma educacional que reconheça e aborde essas questões estruturais. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar as contribuições de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação.

OS FUNDAMENTOS PRAXIOLÓGICOS DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu, renomado sociólogo francês do século XX, desenvolveu uma teoria sociológica única que revolucionou nossa compreensão das estruturas sociais e culturais. Central para sua abordagem estava o conceito de praxiologia uma teoria

da prática social que examina como as ações individuais e coletivas são moldadas por estruturas sociais mais amplas.

Em sua análise, Bourdieu argumenta que as práticas sociais não são apenas reflexos de estruturas, mas também contribuem ativamente para a reprodução e transformação dessas estruturas. Ele introduz o conceito de *habitus*, uma estrutura mental internalizada que orienta as ações e percepções dos agentes sociais. O *habitus* é moldado pela posição social de um indivíduo e pelas experiências vividas ao longo da vida, influenciando suas escolhas e preferências de maneiras muitas vezes inconscientes.

Além do *habitus*, Bourdieu enfatiza a importância do capital social, econômico e cultural na reprodução das desigualdades sociais. O capital cultural, por exemplo, refere-se ao conjunto de recursos culturais (como educação, conhecimento e habilidades) que conferem vantagens aos indivíduos em contextos sociais e econômicos. Esses tipos de capital não são distribuídos igualmente na sociedade, o que leva à perpetuação de hierarquias sociais.

Ao analisar as práticas sociais, Bourdieu também investiga os campos sociais, espaços simbólicos nos quais atores sociais competem pelo reconhecimento e recursos. Cada campo possui suas próprias regras e dinâmicas internas, moldadas pelas relações de poder e pelos interesses dos participantes. Assim, a ação social é entendida como uma interação complexa entre indivíduos que buscam capital simbólico dentro de determinados campos.

A teoria praxiológica de Bourdieu tem implicações profundas para o estudo das estruturas sociais e culturais. Ao desafiar visões deterministas da sociedade, ele destaca a importância da agência individual na reprodução e transformação das estruturas sociais. Além disso, sua abordagem oferece uma lente crítica para analisar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade contemporânea,

destacando a interconexão entre práticas cotidianas e estruturas de poder mais amplas.

Pierre Felix Bourdieu (1930-2002), faz parte do círculo de pensadores da prestigiada École Normale Supérieure de Paris e participou dos diversos rituais da instituição, cujo propósito era instilar uma convicção íntima e uma adesão inspirada, moldando assim sua identidade como filósofo (BOURDIEU, 2012). Apesar de seu envolvimento no âmbito filosófico, como evidenciado em obras como “A ontologia política de Martin Heidegger”, de 1988, e “Meditações pascalinas”, de 1997 (BOURDIEU, 2014), Bourdieu demonstra um interesse preponderante pela sociologia, tornando-a sua vocação e sua causa. Sua trajetória acadêmica é marcada por um trabalho científico de grande envergadura, constante, metódico, persistente e controverso.

A trajetória inicial de Bourdieu começou no âmbito da Filosofia durante os anos 1950, quando frequentou a Escola Normal Superior de Paris e a Sorbonne. No entanto, após sua estadia na Argélia entre 1955 e 1960, ele se voltou para as Ciências Sociais, especialmente a Antropologia e a Sociologia. Essa mudança de foco parece estar relacionada às suas origens modestas e provincianas, que não o preparavam para se destacar na disciplina dominante na França na época (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Bourdieu, após enfrentar desafios significativos na esfera subjetiva ao se inserir simultaneamente em dois contextos culturais diferentes (o ambiente familiar e o ambiente da elite educacional), reconhecia em si mesmo um tipo de *habitus* dividido, resultado da disparidade entre o reconhecimento acadêmico elevado e a posição social menos privilegiada (BOURDIEU, 2004).

Durante 45 anos de trabalho Bourdieu desenvolveu uma abordagem sociológica que se concentra na análise da “lógica da dominação social em sociedades com estratificação de classes e nos mecanismos

pelos quais essa dominação é mascarada e mantida” (CATANI, 2007, p. 74). Sua produção acadêmica é notável por transcender os limites das disciplinas, abrangendo estudos em diversas áreas das Ciências Sociais, incluindo Sociologia, Antropologia e Sociolinguística. Devido à sua ampla gama de interesses temáticos, suas obras abordam uma variedade de fenômenos, como religião, artes, educação, linguagem, mídia, moda e gosto, entre outros. Essa abordagem intelectual eclética levou-o a rejeitar qualquer forma de monismo metodológico (BOURDIEU, 2004). Bourdieu emprega uma variedade de técnicas e métodos de pesquisa em seus estudos, incluindo observação etnográfica, análise estatística, questionários e trabalho com fontes documentais até então pouco convencionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Assim, ao elaborar sua teoria sociológica, Bourdieu (2004, p. 18) declara que, apesar de adotar o “modo de pensamento estrutural ou relacional na sociologia”, resistiu vigorosamente às formas convencionais do estruturalismo. Nesse sentido, a visão de Bourdieu (2004) sobre a teoria sociológica busca estabelecer uma interligação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais. Além disso, o conceito praxiológico introduzido pelo sociólogo Pierre Bourdieu busca estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológico e objetivista na formulação da teoria da prática ou dos modos de surgimento das práticas. Para o autor, o conceito praxiológico não exclui as conquistas do conhecimento objetivista, mas vai além, integrando o que a abordagem objetivista negligenciou para formular suas teorias. Assim sendo, o autor compreende que a estruturação das práticas e da sociedade ocorre por meio da dialética do processo de internalização da exterioridade e da externalização da interioridade (BOURDIEU, 2003a).

Assim, a praxiologia de Pierre Bourdieu é vista como uma abordagem que busca examinar a intri-

cada natureza do contexto social, empregando as práticas das atividades humanas como meio para alcançar tal compreensão. Bourdieu destacou-se como um pensador profundamente sintonizado com as principais contradições da época, emergindo como um renomado sociólogo de destaque não apenas na França, mas globalmente.

Em suma, os fundamentos praxiológicos de Pierre Bourdieu oferecem estrutura analítica para compreender a dinâmica complexa da vida social, destacando a inter-relação entre ação, estrutura e poder na formação e reprodução das sociedades.

BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para compreendermos a trajetória acadêmica e intelectual de Bourdieu, especialmente sua transição da filosofia para a sociologia, é essencial observarmos a configuração do campo intelectual durante seus anos de formação. Ao abordar a escola na perspectiva da Sociologia da Educação, precisamos pensar na relação intrínseca entre educação, escola e sociedade.

Bourdieu concluiu seus estudos básicos no internato de Pau, experiência que deixou marcas profundas e negativas. Em 1951, ingressou na Faculdade de Letras e na École Normale Supérieure de Paris, graduando-se em Filosofia três anos depois. Prestou serviço militar na Argélia (então colônia francesa), onde continuou sua carreira acadêmica e escreveu seu primeiro livro sobre a sociedade cabila. Após retornar à França, tornou-se assistente do filósofo Raymond Aron, na Faculdade de Letras de Paris, e, simultaneamente, ingressou no Centro Europeu de Sociologia, onde se tornou secretário-geral (ORTIZ, 1994).

Como destaca Ortiz (1994), a obra de Bourdieu teve profunda influência em diversas áreas, incluín-

do a Sociologia da Educação. Nascido em uma família de classe trabalhadora, esse pensador francês enfrentou desafios socioeconômicos que moldaram sua perspectiva crítica sobre as estruturas sociais. Ele desenvolveu uma abordagem interdisciplinar que combinava sociologia, antropologia e filosofia.

Ainda de acordo com Ortiz (1994), o sistema educacional, na visão de Bourdieu, reproduz as hierarquias sociais, favorecendo aqueles com maior capital cultural, reforçando assim as disparidades de classe. Sua análise crítica da cultura e do poder na sociedade continua a ser relevante para os debates contemporâneos sobre políticas educacionais e igualdade de oportunidades.

Importa mencionarmos que, em 1962, Bourdieu fundou o Centro Europeu de Sociologia e assumiu a direção de estudos da Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais, tornando-se uma referência em antropologia e sociologia. Suas contribuições abrangem temas que vão desde educação, cultura, arte, literatura, mídia, linguística, comunicação até política (ORTIZ, 1994)

Bourdieu destacou-se como um educador excepcional que, além de fornecer conhecimentos teóricos, enfatizou a importância da relação entre prática e teoria, rejeitando “a arrogância do sociólogo que se recusa a sujar as mãos na cozinha do empirismo” (BOURDIEU, 1979 *apud* LAHIRE, 2002, p. 44). Ele nos ensinou a aplicar nossas palavras, convocando a mobilização das ferramentas teóricas mais avançadas para registrar objetos tangíveis ou socialmente insignificantes, ao mesmo tempo em que despertou para o ascetismo da pesquisa e exigiu seriedade e disciplina na construção e estudo desses objetos.

Como assevera Saviani (2005, p. 13): “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sob essa perspectiva, a educa-

ção não trata apenas da transferência de informações ou habilidades, como também se refere a um esforço intencional para desenvolver a humanidade singular de cada pessoa. Portanto, há uma ideia subjacente de que a educação não apenas reflete as características culturais e históricas de uma sociedade, mas também desempenha um papel ativo na formação e na construção dessas características em cada indivíduo.

Ao reconhecermos o comprometimento de Bourdieu com os estudos antropológicos, é possível constatar sua contribuição para a compreensão das culturas contemporâneas e históricas, bem como para a análise das estruturas de poder e desigualdade que permeiam essas sociedades (ORTIZ, 2003).

De acordo com Ortiz (1994), embora tenha alcançado os degraus mais altos da hierarquia acadêmica e científica, Bourdieu nunca se sentiu completamente à vontade na intelectualidade francesa, admitindo frequentemente ter lutado contra seu “senso de ilegitimidade”. Seu pensamento e expressão sofriam constantemente com autocontrole, uma luta interna e com seus antecedentes, revelando uma enorme distância entre seu mundo de origem e o mundo intelectual que valoriza o dom da fala, o espírito ágil e os traços leves. Bourdieu revelou várias vezes que não apreciava o intelectual que existia nele, fosse a autoridade que vinha da lógica santificadora da escola ou a necessidade de falar com autoridade. Isso sempre foi um grande dilema para ele.

A contribuição mais significativa de Bourdieu para a Sociologia da Educação reside na ênfase dada à constatação de que a escola não é neutra. Por mais que formalmente essa instituição busque tratar a todos de maneira igual, oferecendo as mesmas aulas, sujeitando-se aos mesmos métodos de avaliação e seguindo as mesmas regras, Bourdieu demonstra que, na prática, os coeficientes são desiguais. Alguns indivíduos estão em uma posição mais vantajosa do que

outros para atender às demandas muitas vezes implícitas dessa instituição (VICENTE JÚNIOR, 2010).

Ao sublinhar que a cultura escolar é, na verdade, uma cultura oculta dominante, Bourdieu proporciona uma base para uma análise mais crítica dos currículos, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Ele evidencia que o conteúdo do currículo é selecionado de acordo com os conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. O prestígio de qualquer disciplina acadêmica está intrinsecamente ligado à sua maior ou menor associação com as habilidades valorizadas pela elite cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A transmissão do conhecimento, segundo Bourdieu, segue o que ele chama de “pedagogia implícita” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A plena assimilação da mensagem pedagógica implica controle do capital cultural prévio, do qual apenas os alunos das classes dominantes estão acima. Além disso, a avaliação do ensino vai muito além do simples controle da aprendizagem, constituindo-se como uma verdadeira avaliação social baseada na maior ou menor conformidade do aluno com as atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes (VICENTE JÚNIOR, 2010).

Apesar de Bourdieu não ter se aprofundado em nenhuma dessas áreas, considerando que não penetrou corretamente na “caixa preta”, segundo o sociólogo, o capital cultural é a propriedade que se tornou um ser, uma propriedade que se transformou em um corpo e que se tornou uma parte fundamental de uma pessoa, o *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Dessa forma, o patrimônio do sujeito torna-se uma parte essencial de seu ambiente familiar. A priori, é o espaço onde a família inicialmente adquire capital cultural na forma de conhecimentos, comportamentos e bens que os pais podem transmitir aos filhos.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominantes; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produzi-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2004, p. 11).

O autor destaca o papel complexo da cultura dominante na sociedade. Ele argumenta que essa cultura desempenha múltiplos papéis simultaneamente. Em primeiro lugar, contribui para a integração efetiva da classe dominante, facilitando uma comunicação direta e imediata entre seus membros e estabelecendo distinções que os diferenciam de outras classes sociais. Ao mesmo tempo, ele sugere que a cultura dominante cria uma integração fictícia na sociedade como um todo, o que, por sua vez, leva à desmobilização ou à formação de uma falsa consciência nas classes dominantes. Além disso, a cultura dominante desempenha um papel crucial na legitimação da ordem social existente, estabelecendo e justificando hierarquias e distinções.

Bourdieu (2004) enfatiza que esse efeito ideológico ocorre porque a cultura dominante dissimula sua função de divisão ao se apresentar como um meio de comunicação. Assim, a cultura que aparentemente une as pessoas também serve como instrumento de distinção, legitimando as diferenças sociais. Portanto, ele destaca a complexidade e a ambiguidade ine-

rentes à cultura dominante, que simultaneamente conecta e separa, legitima e distingue, influenciando todas as outras culturas a se definirem em relação a ela, muitas vezes sendo rotuladas como subculturas. Essa análise aponta para a natureza intrincada e multifacetada da cultura como um elemento central na reprodução e manutenção das estruturas de poder na sociedade contemporânea.

Observamos que Bourdieu (2004) procura explicar a diversidade de gostos entre os diferentes segmentos sociais, analisando a variedade das práticas culturais entre esses segmentos. Ele afirma que o gosto cultural e os estilos de vida da burguesia, das camadas médias e da classe operária estão profundamente marcados pela trajetória social vivida por cada grupo.

Como esclarecem Nogueira e Nogueira (2002), nessa perspectiva, o sistema escolar, em vez de oferecer um acesso democrático a uma competência cultural específica para todos, tende a reforçar as distinções de capital cultural entre seu público. Agindo dessa maneira, esse sistema limita o acesso e o pleno aproveitamento dos indivíduos pertencentes às classes menos escolarizadas, pois lhes exigiria o que não possuem, ou seja, um conhecimento cultural prévio necessário para realizar de forma satisfatória o processo de transmissão de uma cultura erudita. Ainda de acordo com os autores supracitados, Bourdieu compreende essa exigência escolar como uma forma de violência simbólica, uma vez que impõe o reconhecimento e a legitimação de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares.

Uma perspectiva crítica sobre a formação do gosto cultural nas sociedades capitalistas baseia-se no princípio de que todas as relações entre criação e socialização são, essencialmente, relações comunicativas. Em outras palavras, a mensagem de comunicação, especialmente as regras culturais transmitidas

pela escola, principalmente aquelas relacionadas às artes superiores e à cultura literária, depende da posse de um código prévio de apreciação. Consequentemente, em uma sociedade hierárquica e desigual, Bourdieu (2004) argumenta que nem todas as famílias possuem uma formação cultural e educada que lhes permita aceitar e identificar-se adequadamente com a escolarização.

As práticas de ensino em casa podem se distanciar das propostas pela escola, e as semelhanças entre a cultura escolar e a cultura do grupo social dominante são evidentes, dado que os conhecimentos fornecidos pela escola foram acumulados ao longo do tempo. Nesse sentido, um sistema educacional que trata todos com igualdade exige de todos o que poucos têm (conhecimento cultural) e não leva em conta as diferenças fundamentais de origem social. Isso cria um descompasso entre as competências culturais exigidas e incentivadas na escola e as competências culturais adquiridas nas famílias dos segmentos mais populares (BOURDIEU, 2004).

Assim, em vez de proporcionar a todos um acesso democrático a competências culturais específicas, os sistemas escolares tendem a reforçar as distinções do capital cultural público, limitando o acesso e o pleno aproveitamento a indivíduos pertencentes a famílias menos escolarizadas (BOURDIEU, 2004). Isso ocorre porque o sistema exige deles o que eles não têm: o conhecimento cultural prévio necessário para realizar o processo de transferência do conhecimento cultural da escola, perpetuando assim uma cultura de desigualdade.

IMPLICAÇÕES DA TEORIA DE BOURDIEU NA EDUCAÇÃO

Bourdieu assevera que foi impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente porque o indivíduo é fruto das diferenças naturais (ALVES;

PEREIRA, 2020). O ponto de partida da educação transformadora é o caráter crítico; a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, do ponto de vista da formação humana, a escola tem o dever de garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Neste sentido, essa proposta difere radicalmente daquelas que consideram o conjunto de conhecimentos – clássicos e científicos – como desnecessários (porque comprometidos com os grupos dominantes) para a formação de sujeitos. Pelo contrário, pressupõe que a escola, para exercer sua função transformadora no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica, que é garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura à qual pertencem. Assim, é importante que o educador compreenda a complexidade da realidade social na qual ele atua. Todavia, entender a realidade não basta; é preciso pensar sobre ela, tendo as diferentes teorias educacionais como referência (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (2003b) defende que os fatos sociais são conquistados, construídos e verificados. A construção do objeto consiste em recortar seções da realidade, escolher alguns elementos dessa multifacetada realidade e descobrir por detrás da aparência o sistema de relações inerente ao setor em investigação.

Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico da análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social, contribuindo significativamente com a sociologia marxista, percebida como uma ameaça aos poderes constituídos (MATONTI, 2003). Isso porque, propõe alternati-

va completamente crível em termos de explicação do mundo social, notadamente acerca dos mecanismos de dominação e reprodução.

No livro “Os Herdeiros: Estudantes e Cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), uma obra fundamental de Bourdieu na área da educação, os autores destacam que a posição social de origem e, especialmente, a herança cultural familiar desempenham um papel crucial. Essa herança cultural é transmitida principalmente por meio do capital cultural internalizado e influencia significativamente as disparidades de sucesso educacional, as escolhas entre instituições de ensino (públicas ou privadas) feitas pelos familiares e as próprias expectativas dos estudantes em relação à sua jornada educacional e à continuidade dos estudos.

A teoria do capital cultural configura-se também como contribuição marcante, ressaltando a importância dos recursos culturais na obtenção do sucesso acadêmico. A valorização, pela escola, de certas formas de conhecimento associadas às classes privilegiadas pode perpetuar desigualdades, tornando imperativo repensar práticas pedagógicas e currículos para promover uma educação mais inclusiva.

O conceito de *habitus*, que se refere às disposições incorporadas pelos indivíduos, lança luz sobre a reprodução social de estruturas ao longo de gerações. Isso destaca a tendência de certos grupos sociais permanecerem em posições socioeconômicas semelhantes, sublinhando a necessidade de intervenções que quebrem esse ciclo.

Além disso, Bourdieu introduz a noção de violência simbólica, evidenciando como a imposição de uma única forma de cultura na escola pode marginalizar culturas de grupos menos privilegiados. Essa reflexão é essencial para analisarmos práticas educacionais que inadvertidamente excluem certos segmentos da sociedade.

A pedagogia implícita, que destaca o papel do conhecimento cultural prévio na transmissão do saber na escola, aponta para a necessidade da criação de currículos e métodos pedagógicos mais inclusivos. Essa abordagem pode criar um ambiente educacional mais equitativo, reconhecendo e valorizando as diversas experiências culturais dos estudantes.

E ainda, ao desafiar a ideologia do dom e questionar a noção de mérito pessoal, Bourdieu destaca como as estruturas sociais e culturais influenciam as oportunidades educacionais. Sua crítica fornece uma base sólida para repensar abordagens educacionais que presumem igualdade de oportunidades, incentivando um diálogo mais amplo sobre justiça social na educação.

Contrariando a visão tradicional de que a escola transforma diretamente a sociedade, Bourdieu argumenta que ela instrumentaliza os sujeitos para realizar movimentos de transformação. Isso ressalta a importância da formação humana crítica na educação, capacitando os indivíduos a participar ativamente na mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Pierre Bourdieu deixou um legado profundo e duradouro na sociologia da educação, oferecendo insights críticos e perspicazes sobre a dinâmica dos sistemas educacionais e suas interações com a estrutura social mais ampla.

Uma das principais contribuições de Bourdieu foi sua teoria do capital cultural, que destaca como as formas de conhecimento, habilidades e disposições adquiridas em casa e na vida cotidiana impactam significativamente o desempenho acadêmico e as oportunidades educacionais. Ele argumentou que o capital cultural, juntamente com o capital econômico e social, desempenha um papel crucial na criação e manutenção de hierarquias educacionais.

Além disso, Bourdieu analisou o conceito de *habitus*, que se refere às estruturas mentais internalizadas que orientam as práticas e percepções dos agentes sociais. O *habitus* molda a maneira como os indivíduos se relacionam com o sistema educacional, influenciando suas aspirações, comportamentos e expectativas. Isso tem implicações significativas para entendermos a reprodução das desigualdades educacionais e as barreiras enfrentadas por certos grupos sociais.

Outra contribuição importante de Bourdieu foi sua abordagem crítica à meritocracia e ao sistema educacional como um igualador de oportunidades. Ele demonstrou como as instituições educacionais muitas vezes favorecem aqueles que já possuem capital cultural e social, perpetuando assim a desigualdade. Sua análise revela as maneiras sutis pelas quais o poder simbólico opera no campo educacio-

nal, legitimando certas formas de conhecimento e práticas enquanto desvaloriza outras.

Por fim, Bourdieu também destacou a importância da análise do campo educacional como um espaço de luta simbólica, onde diferentes grupos e interesses competem pelo reconhecimento e legitimidade. Sua obra continua a inspirar pesquisadores e educadores a questionar as estruturas de poder dentro da educação e a buscar formas mais equitativas e inclusivas de organização social e educacional.

Em suma, as contribuições de Bourdieu para a sociologia da educação nos fornecem ferramentas conceituais e analíticas valiosas para entendermos as complexas interações entre educação, sociedade e desigualdade. Seu trabalho desafia-nos a repensar as noções convencionais de mérito e sucesso educacional e a buscar formas mais justas e democráticas de educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Á.; PEREIRA, J. A. Pierre Bourdieu e o processo avaliativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 5., 2020. **Anais** [...]. Campina Grande, PB: Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD1_SA19_ID758_01072020174443.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003b.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Olho d'Água**. São Paulo, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leitura). **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/ 2002.

_____. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Revista Educação**, São Paulo, v. 5, p. 74-83, 2007.

GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fxdfCzYBZjGnwck88KKc6Gq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MATONTI, F. **O julgamento da sociologia pelos intelectuais comunistas**. Colloque International: hommage à Pierre Bourdieu. Paris, jan. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu e a pesquisa educacional: ferramentas de pensamento, pensamento relacional, para além da inocência epistemológica. **Latitude**, v. 17, n. 2, ago./dez., 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VICENTE JÚNIOR, N. Ensino e Cultura Escolarizada: o habitus no processo de estruturação do campo social da escola. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 20, n. 34, p. 101, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/3691>. Acesso em: 19 nov. 2023.

O USO DE APLICATIVOS NO ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS DISSERTAÇÕES DO PROFMAT

The use of applications in remote mathematics teaching in high school during the covid-19 pandemic: a systematic review of Profmat dissertations

Aldney Barbosa Couto¹

Tiago Moreira Vargas² 

¹Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás de Itauçu, Itauçu - GO. E-mail: aldney.couto@seduc.go.gov.br

²Bacharel e Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Estatística pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: vargas@ufg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/05/2024

Aprovado em: 12/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11937628>

Resumo

A Pandemia da COVID-19, doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, impactou severamente o trabalho dos professores e professoras. A suspensão das aulas presenciais, como medida preventiva à disseminação do coronavírus, “empurrou” o profissional do magistério para o trabalho remoto, onde a mediação do processo de ensino e aprendizagem deu-se, muitas vezes, pelo intermédio de softwares de aplicação, os “apps”. Neste estudo investigamos e analisamos o trabalho docente realizado através do ensino remoto pelo intermédio de softwares de aplicação e desenvolvido na área de matemática com estudantes do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e delineamento bibliográfico e documental. Apoiamos na revisão sistemática das dissertações do PROFMAT produzidas nos anos de 2020, 2021 e 2022 que tratam sobre o uso de aplicativos no ensino remoto da disciplina de matemática do Ensino Médio. A partir da coleta e análise dos dados, constatamos que os professores e professoras ao redor do Brasil mediarão o processo de ensino e aprendizagem principalmente através dos aplicativos Google Meet e WhatsApp, para a realização de aulas virtuais síncronas e compartilhamento de arquivos digitais, complementando o trabalho nas aulas remotas com uma variedade de outros aplicativos. Os dados coletados e analisados também evidenciaram os desafios e êxitos encontrados no trabalho docente com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as iniciativas de apoio e regulamentação do trabalho docente durante o regime de aulas não presenciais.

Palavras - chave: Ensino remoto. Matemática. Revisão Sistemática. Softwares de aplicação (apps).

Abstract

The COVID-19 pandemic, a disease caused by the coronavirus, named SARS-CoV-2, has severely impacted the work of teachers. The suspension of face-to-face classes, as a preventive measure to the spread of the coronavirus, “pushed” the teaching professional to remote work, where the mediation of the teaching and learning process often took place through application software, the “apps”. With this research, we investigated and analyzed the teaching work carried out through remote teaching through application software and developed in the area of mathematics with high school students during the COVID-19 pandemic. Therefore, our research, with a qualitative approach, with an exploratory purpose and bibliographic and documentary design, relied on the systematic review of the PROFMAT dissertations produced in the years 2020, 2021, 2022, and that deal with the use of applications in remote teaching of high school mathematics. From the collection and analysis of the data, we found that teachers around Brazil mediated the teaching and learning process, mainly through the Google Meet and WhatsApp applications, for the realization of synchronous virtual classes and sharing of digital files. However, the research also shows a variety of other applications complementing the work in remote classes, and also account for the challenges and successes found by these teachers in working with Digital Information and Communication Technologies (TDICs), in addition to pointing out the support initiatives and regulation of teaching work during the non-face-to-face class regime.

Keywords: Remote teaching. Mathematics. Systematic review. Application software (apps).

INTRODUÇÃO

Quando, a partir de meados de março de 2020, a maioria das instituições de ensino no Brasil, repentinamente, suspenderam as aulas presenciais, como medida preventiva à disseminação do Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, e deram início ao regime de aulas remotas, professores e professoras tiveram que lançar mãos de ferramentas e estratégias para, através de um improvisado ensino a distância (o ensino remoto), continuar mediando o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes, o que consumiu muito tempo na busca por ações para a implementação do ensino remoto, em detrimento dos momentos para refletir sobre o êxito dessas ações.

Acreditamos que essa instantânea transição da modalidade de ensino presencial para a modalidade

não presencial, com um processo de ensino e aprendizagem mediado, também, com o auxílio de aplicativos, os “apps”¹, sem as necessárias e fundamentais reflexões sobre as ações pedagógicas adotadas, fez-se realidade em muitas escolas da Educação Básica no Brasil, gerando um importante debate sobre a qualidade desse processo de ensino e aprendizagem durante a Pandemia da COVID-19.

Nossa pesquisa, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e delineamento bibliográfico e documental, propõe investigar e analisar o trabalho de mediação pedagógica realizado com a disciplina de matemática em turmas de Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19, a partir de uma revisão do tipo sistemática dos trabalhos de

¹Abreviação de aplicativo, que é um programa de software presente em dispositivos móveis, como celulares, tablets, ou no computador e em smart TVs.

conclusão de curso produzidos nos anos de 2020, 2021 e 2022 disponíveis no repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, que tratam sobre o uso de aplicativos no ensino remoto da disciplina de matemática no Ensino Médio.

A finalidade exploratória desta pesquisa justifica-se pelo fato do tema “ensino remoto na Pandemia da COVID-19” ser assunto relativamente recente, e que, portanto, requer estudos que proporcionem “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Além disso, ainda segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições [...]” e, para Triviños (1987, p. 109), “[os] estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema.”

Com relação ao delineamento bibliográfico e documental da pesquisa, a justificativa reside no fato de se tratar de um trabalho de revisão sistemática da literatura, que, portanto, pretende “[...] identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais”. (FINK, 2005, p. 3 apud OKOLI, 2019, p. 4).

Quanto a abordagem qualitativa, acreditamos que, por se tratar de uma pesquisa no campo educacional, tal abordagem configura-se como a mais adequada, visto que,

[as] experiências educacionais de pessoas de todas as idades (*bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências*), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto [objeto] de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16, grifos adicionados).

Portanto, as experiências educacionais dos professores e professoras de matemática no Ensino Médio, relatadas nas pesquisas que constituem os trabalhos de conclusão de curso disponíveis no repositório de dissertações do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT constituem o nosso objeto de estudo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

Para Veraszto *et al.* (2009, p. 38), a partir do estudo de diferentes concepções acerca do conceito de tecnologia, essa “[...] é um conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos.”

Desse modo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são as mais recentes produções resultantes desse conjunto de conhecimentos e saberes do homem, dentre as quais destacamos os dispositivos denominados computadores, tablets, smartphones, além de uma enorme variedade de aplicativos (os “apps”) presentes nesses dispositivos e utilizados para as mais diversas atividades do cotidiano: compra de refeições, solicitação de transporte, realização de videoconferências para reuniões de trabalho, aulas on-line, entretenimento com jogos ou vídeos etc.

O fato é que as possibilidades de “melhores usos” desses aplicativos e demais TDICs também atravessam o processo de ensino e aprendizagem, visto que no contemporâneo do ciberespaço e da cibercultura (LÉVY, 1999),

[os] jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente

em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Dessa forma, para que as possibilidades de “melhores usos” desses aplicativos possam ser mais que idealizadas e passem a ser efetivadas no cotidiano educacional, e, também, político, econômico e dos demais costumes e práticas da sociedade, de modo a superar o contexto de informações efêmeras e análises superficiais com respostas imediatistas, importa pensar um processo de ensino e aprendizagem que reconheça e promova “[...] espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LÉVY, 1999, p. 158).

Ocorre que, com a prática social da comunidade escolar ocorrendo, também, no ciberespaço, onde, entre diferentes comunidades virtuais com variados interesses, encontramos a sala de aula on-line com suas possibilidades educacionais envolvendo os aplicativos e demais TDICs, urge fomentar “[...] redes de aprendizagem, entre professores e entre alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades” (MORAN, 2017, local. 301).

Sobre a sala de aula on-line e o desenho didático necessário para planejar as situações de aprendizagem no ambiente virtual, Santos e Silva afirmam que,

[uma] sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão (SANTOS; SILVA, 2009, p. 275).

Nesse sentido, Lévy, (1999) destaca que, “[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento” (LÉVY, 1999, p. 171).

Para Moran (2017), os desafios trazidos pelas tecnologias móveis para a mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, seja no ambiente presencial, seja no ambiente digital, precisam ser enfrentados a partir de uma “educação inovadora” voltada para:

[...] o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos-cidadãos (com valores individuais e sociais). São pilares que, com o apoio de tecnologias móveis, poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador (MORAN, 2017, local 89-94).

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

Com a Pandemia da COVID-19, a repentina mudança da tradicional modalidade de ensino pre-

sencial para um inesperado ensino remoto, exigiu bastante engenhosidade dos docentes, para prosseguirem com as atividades escolares através da realização de aulas remotas síncronas ou assíncronas, afinal, boa parte dos professores e professoras das escolas brasileiras “[...] não tinham familiaridade com o modelo remoto de aulas, encontrando muitas dificuldades de adaptação, uma vez que, além das aulas, era necessária também a produção de conteúdos e avaliações” (BRASIL, 2022a, p. 40). Contudo, “[...] como na saúde, se algo funcionou na educação foi graças à abnegação dos profissionais na ponta do serviço, que se [sacrificaram] para além de suas possibilidades” (EVANGELISTA, 2021, p. 21).

Excepcionalmente, mesmo atemorizados por uma doença grave que assolava todos os continentes do nosso planeta, e também angustiados com o cotidiano de um isolamento social, uma quantidade significativa de professores e professoras teve que “se virar”, ora sozinhos, ora em comunidades virtuais, em uma intensa e incessante busca, investigação e exploração de softwares de aplicação (aplicativos ou “apps”), seja para elaborar documentos digitais em variadas extensões (.docx, .pdf, .xlsx, .pptx etc.) e compartilhá-los via apps como o *Google Drive*, *Outlook*, *WhatsApp*, seja para a realização de aulas síncronas na modalidade de videoconferência utilizando apps como o *Zoom Meeting* ou o *Google Meet*, ou ainda para produzir videoaulas e disponibilizá-las em apps de compartilhamento de vídeos como o *YouTube* ou o *Vimeo*.

Por outro lado, essa busca por aprendizado sobre aplicativos levou a mais buscas por mais conhecimentos necessários para superar o desafio de ensinar remotamente, como, por exemplo, quais metodologias de ensino e aprendizagem apoiadas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunica-

ção (TDICs) melhor se adaptam ao ensino remoto? Para Nóvoa (2020),

“[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. [...] as experiências docentes durante a pandemia revelam que muitos professores foram para além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. [...] Os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico (NÓVOA, 2020, p. 9).

Ocorre que, essas experiências docentes baseadas em grande compromisso, responsabilidade e em dar respostas criativas com significado pedagógico, não vieram desacompanhadas do aumento da quantidade de horas de trabalho dos profissionais da educação. Assim, o custo da não acusação de imobilismo, foi que professores e professoras “[...] acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Além disso, na ausência de um Sistema Nacional de Educação, que desse conta da “articulação dos sistemas de ensino [...], com vistas à integração de planejamento, formulação, implementação e avaliação de políticas, programas e ações das diferentes esferas governamentais” (BRASIL, 2022b, cap. I, art. 1º, § 1º), quando, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu nota de esclarecimento² elucidando às redes de ensino como adotar providências por conta da suspensão das atividades escolares, e deixando “a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do

²<https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>

calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” (BRASIL, 2020b, p. 1), muitos estados e municípios já estavam editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para a adoção de distintas estratégias para lidar com a suspensão das aulas presenciais nas escolas.

Para se ter uma ideia da protelação e morosidade do Governo Federal no apoio aos estados e municípios quanto às principais estratégias para o ensino remoto na Educação Básica apontadas nas normativas das secretarias estaduais e municipais de educação, a lei nº 14.172/2021 que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública (BRASIL, 2021b), foi promulgada apenas em 10 de junho de 2021, ou seja, mais de um ano depois que um bom número de professores(as) e alunos(as) já estavam desenvolvendo atividades através do ensino remoto.

METODOLOGIA – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Segundo Galvão e Ricarte (2019), o trabalho de revisão da literatura contribui substancialmente para a pesquisa científica quando ajuda a evitar repetição de estudos, auxilia no reaproveitamento de uma pesquisa em uma outra situação distinta, quando ajuda a identificar inconsistências nos trabalhos revisados, aponta caminhos para novas investigações, evidencia perspectivas de pesquisa ainda não consideradas, entre outras vantagens.

Ocorre que, com o aumento significativo na produção de trabalhos científicos e a maior facilidade de publicação de artigos científicos e demais produções acadêmicas, por conta, também, da expansão da internet, “[...] torna cada vez mais complexa a atividade de seleção, não só no momento de pesquisa para encontrar o assunto inquirido, mas acima

de tudo na determinação do que é ou não cientificamente credível e relevante para a revisão de literatura” (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014, p. 21).

Esta proposta de revisão sistemática da literatura foi norteada pelos seguintes questionamentos: Como os(as) professores(as) de matemática do Ensino Médio mediarão o processo de ensino e aprendizagem através do ensino remoto e pelo intermédio de softwares de aplicação durante a Pandemia da COVID-19? Quais os impactos do uso dos softwares de aplicação (aplicativos) no trabalho docente durante o regime de aulas não presenciais? Quais as iniciativas de apoio e regulamentação do trabalho dos docentes, propostas e implementadas, durante a Pandemia da COVID-19, pelos diferentes setores de gestão da Educação Pública no Brasil?

Ao acessar a lista das dissertações de mestrado dos alunos do PROFMAT, disponível em <https://profmat-sbm.org.br/dissertacoes/>, a busca pelos trabalhos disponíveis pode ser realizada através de qualquer um dos seguintes filtros de pesquisa: nome do aluno, nome/sigla da instituição ou título da dissertação. Portanto, para encontrar as dissertações com as palavras-chave que integram as questões da nossa proposta de revisão adotamos a seguinte estratégia de busca:

- Busca 1: No campo “título da dissertação” colocamos a expressão “ensino remoto”;
- Busca 2: No campo “título da dissertação” colocamos a expressão “aula remota”;
- Busca 3: No campo “título da dissertação” colocamos a palavra “remota”;
- Busca 4: No campo “título da dissertação” colocamos a palavra “pandemia”;
- Busca 5: No campo “título da dissertação” colocamos a expressão “aplicativo”.

A partir da leitura dos resumos e elementos textuais das dissertações encontradas através da estratégia de

busca apresentada anteriormente, foram incluídos para a etapa de coleta de dados os trabalhos que apresentaram alguma proposta de estudo sobre mediação remota do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, na disciplina de matemática, através do uso de aplicativos, no período da Pandemia da COVID-19.

Os critérios adotados para a exclusão das dissertações encontradas a partir da estratégia de busca, foram:

- Critério de exclusão 1: Dissertações com data de defesa situada em ano distinto de 2020, 2021 e 2022;
- Critério de exclusão 2: Dissertações duplicadas;
- Critério de exclusão 3: Dissertações voltadas apenas para o ensino fundamental;

- Critério de exclusão 4: Dissertações voltadas apenas para o ensino superior;
- Critério de exclusão 5: Dissertações que não informam o nível de ensino do contexto da pesquisa;
- Critério de exclusão 6: Dissertações que não trazem no contexto de pesquisa o uso de aplicativos no ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19.

Desse modo, das 108 dissertações resultantes da estratégia de busca adotada, restaram, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, um total de 24 estudos que constituem o *corpus* para a análise de dados da nossa pesquisa.

Quadro 1 - Dissertações que constituem o corpus para a análise de dados

Nº	Autor	Título da dissertação	Nível de ensino investigado na pesquisa.
01	BRUNNA SEADI LIMA MARQUES	SALA DE AULA INVERTIDA ADAPTADA AO ENSINO REMOTO: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO APLICADO À ANÁLISE COMBINATÓRIA	2ª série do Ensino Médio
02	PATRICIA BARCELOS DE OLIVEIRA FREITAS	SÓLIDOS ARQUIMEDIANOS: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVA E INVESTIGATIVA EM OFICINA PRESENCIAL E UMA EXPLORAÇÃO DE CLASSES DE SÓLIDOS VIA SOFTWARE POLY EM OFICINA REMOTA COM UMA PROPOSTA DE USO NO ENSINO MÉDIO	2ª série do Ensino Médio
03	INDIARA VIZZOTO	O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA	1ª série do Ensino Médio
04	ALESSANDRO RIBAS	REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS NO ESTUDO DE TRIGONOMETRIA POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO	2ª série do Ensino Médio
05	ARIMATEA SILVESTRE DA ROCHA	ENSINO DE MATEMÁTICA DE FORMA REMOTA: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE UTILIZARAM RÉGUA E COMPASSO NO ESTUDO DE GEOMETRIA PLANA	2ª série do Ensino Médio
06	EUGENIO YAMAJI	A PRÁTICA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM MATEMÁTICA NA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO BÁSICO PÚBLICO	3ª série do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental
07	MONICA DA SILVA MORAIS SENA	RELATOS DE EXPERIENCIA DO ENSINO REMOTO PARA OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA	Ensino Médio
08	FAUSTO AFONSO PEREIRA SANTOS	DO ENSINO PRESENCIAL PARA O EAD E DE REPENTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA OPORTUNIDADE (FORÇADA) DO USO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E EDUCACIONAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA	2ª série do Ensino Médio e Ensino Superior
09	GILSIMAR BATISTA DOS SANTOS	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE). EXEMPLO DE APLICAÇÃO PARA O ESTUDO DE MATRIZES NO ENSINO MÉDIO	3ª série do Ensino Médio
10	JEAN GUALTER MIRANDA NEGREIROS	AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE PROBABILIDADE POR MEIO DO ENSINO REMOTO	2ª série do Ensino Médio

11	ALINE DA SILVA FREITAS MONTEIRO DE LIMA	FUNÇÃO QUADRÁTICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA UTILIZANDO A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO REMOTO	1ª série do Ensino Médio
12	MAIQUI BARBOSA LACERDA	ASPECTOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM MODALIDADE REMOTA EMERGENCIAL: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	Ensino Médio
13	HELEN DA SILVA CORRÊA	O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: E AGORA PROFESSOR?	Ensino Médio e Ensino Fundamental
14	VANESSA KAROLINE SILVA DA COSTA	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA COM UTILIZAÇÃO DE MEIOS TECNOLÓGICOS NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA DURANTE A PANDEMIA DO CORONA VÍRUS	Ensino Médio e Ensino Fundamental
15	CLEBER FERNANDO CORREA BARBOSA	O ENSINO DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA PELO CORONAVÍRUS: UM OLHAR SOBRE O APRENDIZADO DOS ALUNOS	Ensino Médio
16	CAMILA COSTA MAQUINÉ	DESAFIOS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PERÍODO DE PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19	Ensino Médio e Ensino Fundamental
17	ROSILAINE DE FÁTIMA PEREIRA GOULART	USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E UMA PROPOSTA DE OFICINA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA	1ª Série do Ensino Médio
18	KARINA VISCONDE MARTINS	ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	Ensino Médio
19	ELIZIANE COMACHIO	O PROCESSO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA EM 2020 DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19, COM ENFOQUE AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	Ensino Médio e Ensino Fundamental
20	JÉSSICA SCHEIDEGGER FERREIRA NOVAES	O AJUSTE DE CURVAS ATRAVÉS DO MÉTODO DOS MÍNIMOS QUADRADOS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA NA PANDEMIA DE COVID-19	1ª Série do Ensino Médio
21	EUZINÁ CRISTINA CAMATA DOS SANTOS	OS DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DOM DANIEL COMBONI	Ensino Médio
22	FABRÍCIO FERNANDES DIAS	UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO APRENDIZAGEM DE ESTATÍSTICA DURANTE A PANDEMIA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS	3ª série do Ensino Médio
23	ANA PAULA SOUSA	UMA EXPERIÊNCIA DO USO DO APLICATIVO ESTATÍSTICA EASY COMO FERRAMENTA DE APOIO NO ENSINO DE TÓPICOS DE ESTATÍSTICA E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO RELACIONADAS AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Ensino Médio
24	DANIEL DE CARVALHO GOMES	JOGO DIGITAL DIDÁTICO: O APLICATIVO MATKEY COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA	Ensino Médio

Fonte: elaborado pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando que os textos dos trabalhos de conclusão de curso do repositório do PROFMAT constituem significativos documentos para comunicação e circulação dos resultados da pesquisa sobre o ensino de matemática no Brasil, adotamos, para a etapa da análise de dados da

revisão sistemática da literatura, a estratégia denominada análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), aparece como,

[um] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos [objetivos] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhe-

Artigo O uso de aplicativos no ensino remoto de matemática no ensino médio durante a pandemia da covid-19: uma revisão sistemática das dissertações do Profmat

cimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42, grifos da autora).

Definido o *corpus* na fase de pré-análise, para as próximas etapas de exploração do material e tratamento dos dados, procedemos com a elaboração de uma planilha no aplicativo Microsoft Excel, contendo os recortes de textos que utilizamos para as codificações das unidades de contexto e unidades de registro. Para Bardin (1977, p. 103), codificar é transformar os dados brutos do texto, permitindo “[...] atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...]”. Nesse sentido, a unidade de registro é “[...] a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104).

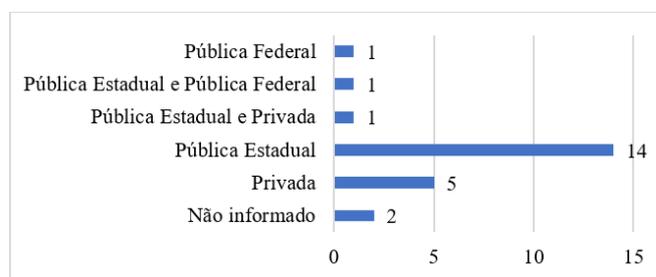
Bara Bardin (1977, p. 119), “[a] partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias.”

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [registro], no caso da análise de conteúdo) sob um

título genérico, agrupamento esse efectuado [efetuado] em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p.117).

A primeira codificação que destacamos é referente à unidade de registro “rede de ensino investigada na pesquisa”, com os resultados representados no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Rede de ensino investigada na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Observando o gráfico acima, percebe-se que os dados recolhidos para o nosso estudo reforçam que a proposta do PROFMAT, de ser um programa que “[...] visa atender prioritariamente professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente de escolas públicas [...]” (SBM, 2023b, p. 1), tem sido efetivada, já que boa parte das pesquisas que constituem o *corpus* do nosso estudo são voltadas para investigações na rede pública estadual de ensino.

Com relação aos aplicativos e softwares que aparecem nas 24 dissertações que constituem o *corpus* desta pesquisa, apresentamos os dados no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Aplicativos e softwares citados nas dissertações analisadas

nº	Aplicativos e softwares que aparecem na pesquisa	Quantidade de pesquisas em que aparece o aplicativo e o software
01	Google Meet	20
02	WhatsApp	17
03	Google Sala de Aula	13
04	YouTube	12
05	Google Forms	11

Artigo *O uso de aplicativos no ensino remoto de matemática no ensino médio durante a pandemia da covid-19: uma revisão sistemática das dissertações do Profmat*

06	GeoGebra	7
07	Google Drive	5
08	Kahoot	5
09	Zoom	4
10	Gmail	3
11	Microsoft Excel	3
12	Microsoft PowerPoint	3
13	Microsoft Paint	2
14	Khan Academy	2
15	Google Docs	2
16	Instagram	2
17	OpenBoard	2
18	Inshot	2
19	Plurall	2
20	Conexão Escola	2
21	Apresentações Google	1
22	Google Agenda	1
23	Jamboard	1
24	Microsoft Whiteboard	1
25	Flashback Express	1
26	Adobe Spark Video	1
27	Poly	1
28	Régua e Compasso – CaR	1
29	Geoenzo	1
30	Open Broadcaster Software	1
31	Moodle	1
32	Snaptube	1
33	Venn Diagram	1
34	WordWall	1
35	Cabri Géomètre	1
36	CONSTRUFIG3D	1
37	Graphmática	1
38	Labirintos da Matemática	1
39	SuperLogo	1
40	Winmat	1
41	Winplot	1
42	Estatística Easy	1
43	Sketchbook	1
44	Matific	1
45	Photomath	1
46	Cam Scanner	1
47	Matkey	1
48	Applique-se	1

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nos dados do quadro 2 acima, constata-se que os aplicativos da empresa *Google*, como *Google Meet*, *Google Sala de Aula*, *YouTube* e *Google Forms*, foram as principais opções para a mediação remota da aprendizagem. O aplicativo *WhatsApp*, da empresa *Meta*, que aparece em dezessete das vinte e quatro dissertações analisadas também é uma das principais opções para a mediação remota da aprendizagem.

Com relação a essa significativa presença dos aplicativos da empresa *Google* como opção para a mediação remota da aprendizagem, Pretto et al. (2021) destacam que plataformas como *Google Workplace for Education* e *Microsoft 365* encontraram nos discursos de gestores públicos, dirigentes escolares e comunidade acadêmica durante a pandemia COVID-19 a justificativa de que eram as únicas alternativas disponíveis para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

O outro aplicativo que apareceu em mais de 70% das dissertações analisadas, conforme aparece no quadro 2, foi o *WhatsApp*. Nesse sentido, a pesquisa *TIC Educação 2021* aponta que,

[...] a proporção de professores que afirmaram utilizar plataformas de redes sociais evidencia quão disseminados estão esses recursos entre os educadores e as instituições escolares. Aplicações de mensagem instantânea, como *WhatsApp* ou *Telegram*, foram mencionadas por 80% dos educadores para realizar atividades educacionais ou para interagir com os alunos. Esse uso apresentou proporções ainda maiores entre os professores que lecionavam em escolas municipais (82%) e estaduais (84%) e entre aqueles que lecionavam em instituições localizadas em áreas rurais (87%) (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022, p. 76).

Sendo assim, é importante que somado aos apps para videoconferências e mensagens instantâneas,

como o *Google Meet* e *WhatsApp*, tenhamos no processo de mediação pedagógica da disciplina de matemática no Ensino Médio a presença de apps que contemplem interfaces de conteúdos e de comunicação.

Para tanto, as dissertações analisadas trazem uma variedade de aplicativos que podem somar para a arquitetura da sala de aula on-line, como o aplicativo *Google Sala de Aula* para a criação de salas virtuais de interação; o *YouTube* para o compartilhamento de vídeos; o *Google Forms* para elaboração de questionário on-line; o *GeoGebra* com diversos aplicativos matemáticos; *Google Drive* para compartilhamento de documentos digitais; *Labirintos da Matemática*, *Kahoot* e *WordWall* para aprendizagem baseada em jogos digitais; *Zoom* para videoconferência; o *Gmail* para compartilhamento de mensagens; *Microsoft Excel* para edição de planilhas; *Apresentações Google* e *Microsoft PowerPoint* para criação e apresentação de slides; *Microsoft Paint* para edição de imagens; *Khan Academy* para cursos on-line; *Google Docs* para criação e edição de documentos digitais; *Instagram* para compartilhamento de fotos, vídeos, mensagens; *Jamboard*, *Microsoft Whiteboard*, *Geozeno* e *OpenBoard* para quadro branco virtual; *Inshot* para edição de vídeos; *Moodle* e *Plurall* para ambiente virtual de aprendizagem; *Conexão Escola* para apoio educacional com navegação com dados móveis patrocinados; *Google Agenda* para agenda e calendário on-line; *Flashback Express* para gravação de tela; *Adobe Spark Video* para criação e edição de vídeos; *Poly*, *Régua e Compasso – CaR*, *CONSTRUFIG3D* e *Cabri Géomètre* para o ensino de Geometria; *Open Broadcaster Software* para gravação de vídeo e transmissão ao vivo); *Snaptube* para download de vídeos; *Venn Diagram* para operações com conjuntos; *Graphmatica* para plotagem de gráficos; *SuperLogo* para linguagem de programação; *Winmat* para

o ensino de matrizes; *Winplot* para plotagem de curvas e superfícies; *Estatística Easy* para cálculos de Estatística Básica; *Sketchbook* para desenho; *Matific* para atividades com jogos; *Photomath* para resolução de questões de matemática; *Cam Scanner* para cópia de imagem; *Matkey* para jogo digital de tabuleiro e *Applique-se* para compartilhamento de videoaulas e outros documentos digitais.

Identificados os aplicativos presentes nas 24 dissertações do *PROFMAT*, buscamos, também, codificar as unidades de registro a partir da referência dos índices: “objetivos gerais, objetivos específicos, questões norteadoras e outras afirmações no texto da dissertação”. Com isso, reunimos as unidades de registro em seis categorias, conforme consta no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Categorias das unidades de registro codificadas a partir da referência dos índices: “objetivos gerais, objetivos específicos, questões norteadoras e outras afirmações no texto da dissertação”.

nº	Categorias
01	TDICs para o ensino remoto.
02	Metodologias de ensino para a mediação remota da aprendizagem.
03	Atividade do discente na Pandemia da COVID-19.
04	Avaliação da aprendizagem.
05	Trabalho do docente na Pandemia da COVID-19.
06	Formação continuada do docente para o uso das TDICs no ensino.

Fonte: Dados da pesquisa

A categoria “TDICs para o ensino remoto”, elencada no quadro 3 anterior, aponta para uma das principais preocupações dos docentes no ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19: a necessidade de aprenderem sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Nesse sentido, os dados da pesquisa *TIC Educação 2021*, também mostram que a maioria (92%) dos 1.865 docentes entrevistados recorreu ao uso de vídeos e tutoriais on-line para aprenderem, ou se atualizarem, sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática pedagógica, nos doze meses anteriores à realização da pesquisa (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022). Reforçando que uma das principais preocupações dos professores durante Pandemia da COVID-19 foi buscar alternativas mediadas por tecnologias digitais para a realização de aulas remotas, os dados da pesquisa *TIC Educação 2020* mostram que a “criação de conteúdos educacionais digitais” e o “uso de tecnologias em atividades de ensino e de

aprendizagem”, foram os temas mais presentes nas formações de educadores e educadoras sobre o uso de tecnologias digitais (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021).

O outro foco das dissertações do *PROFMAT* refere-se à categoria “metodologias de ensino para a mediação remota da aprendizagem”. Dentre as 24 dissertações analisadas, as metodologias de ensino que integram as TDICs ao processo de ensino e aprendizagem, como a Sala de Aula Invertida, a Resolução de Problemas e o uso de jogos digitais para a aprendizagem, aparecem como interesse das pesquisas.

As categorias “Atividade do discente na Pandemia da COVID-19” e “Trabalho do docente na Pandemia da COVID-19” reúnem temas como: autonomia na aprendizagem, responsabilidade dos estudantes com os estudos, as mudanças e adaptações para ensinar e aprender remotamente e o conjunto de apoios e orientações recebidas pelos docentes e discentes para implementação do ensino remoto on-line.

Diante do cenário apresentado, investigar a “Avaliação da aprendizagem” e “Formação continuada do docente para o uso das TDICs no ensino”, que são as duas últimas categorias elencadas no quadro 3 apresentado anteriormente, é, evidentemente, objetivo relevante para as pesquisas sobre o ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19, visto que, com relação à aprendizagem do estudantes, a pesquisa *TIC Educação 2021* apontou que 93% dos docentes participantes da pesquisa apontaram a defasagem da aprendizagem como um dos principais desafios enfrentados durante a Pandemia da COVID 19 (Comitê Ges-

tor da Internet no Brasil, 2022). E, com relação à formação continuada dos docentes no Brasil, dados do *Censo da Educação Básica 2021* mostram que menos da metade (40%) dos docentes da Educação Básica no país possuem formação continuada (BRASIL, 2021a).

Para a sequência da análise dos dados coletados nas 24 dissertações, procedeu-se com a codificação das unidades de registro a partir da referenciação do índice “dificuldades no ensino remoto” e a partir da referenciação do índice “êxitos no ensino remoto” e assim obtemos as seguintes categorias presentes nos quadros 4 e 5 a seguir:

Quadro 4 -Categorias das unidades de registro codificadas a partir da referenciação do índice “dificuldades no ensino remoto”.

n°	Categorias
01	Ação e condição do discente na Pandemia da COVID-19.
02	Obstáculos para o trabalho do docente na Pandemia da COVID-19.
03	Problemas relacionados ao uso de equipamentos eletrônicos e apps.
04	Problemas com o acesso à internet.
05	Falta de equipamentos adequados para as aulas remotas.
06	Déficit de aprendizagem.
07	Insuficiências na formação continuada do docente para o uso das TDICs no ensino.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 5 -Categorias das unidades de registro codificadas a partir da referenciação do índice “êxitos no ensino remoto”.

n°	Categorias
01	Aperfeiçoamento do conhecimento sobre TDICs para o ensino.
02	Melhoria na autonomia e na aprendizagem do discente assíduo no ensino remoto.
03	Maior disponibilidade e melhor usabilidade de aplicativos para o ensino.
04	Maior conscientização sobre a importância da inclusão digital e da formação continuada dos docentes para o uso das TDICs no ensino.
05	Maior comunicação entre as famílias e a escola.

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à categoria “ação e condição do discente na Pandemia da Covid-19”, as pesquisas apontam baixa frequência e pouca interação dos estudantes nas aulas síncronas, com casos de estudantes receosos com a exposição de suas imagens e falas na internet. Apontam ainda a falta de empe-

nho e desmotivação com os estudos, gerando muito atraso na entrega das tarefas propostas através dos aplicativos, como *Google Sala de Aula*.

Nessa categoria, também são apontadas dificuldades socioeconômicas impactando negativamente a aprendizagem com os estudantes precisando concii-

liar estudo e trabalho para complementar a renda familiar. E ainda, estudantes sem ambiente adequado para os estudos, com dificuldades para organizar espaço e tempo de estudo, com dificuldades para concentrar-se nas aulas remotas, com pouco ou nenhum acompanhamento dos pais na realização das tarefas.

A categoria “obstáculos para o trabalho do docente na Pandemia da COVID-19”, reúne problemas como maior exposição dos docentes e maior tempo para a preparação de aulas; orientações em excesso ou inadequadas dos gestores educacionais; autonomia docente prejudicada; aumento de atribuições para os docentes; excesso de mensagens para serem lidas pelos docentes; dificuldades para planejar as atividades; rotina de trabalho mais exaustiva; prazo curto para o planejamento; grande quantidade de documentos digitais enviados pelos estudantes para os docentes analisarem e avaliarem; tarefas inadequadas disponibilizadas para os estudantes; estratégias de ensino presencial aplicadas ao ensino remoto; poucas aulas síncronas; metodologias de ensino remoto pouco eficazes e conteúdo matemático pouco explorado no ensino básico.

As categorias “problemas relacionados ao uso de equipamentos eletrônicos e apps” e “problemas com o acesso à internet” trazem situações como queda de energia elétrica, computador atualizando softwares no momento da aula remota, ruídos atrapalhando a fala no microfone, vídeo pausando e áudio falhando durante a aula síncrona por conta de conexão ruim de internet, estudantes com dificuldade para utilizar as funcionalidades de alguns aplicativos ou com edição de linguagem matemática em alguns aplicativos, aparelhos celulares compartilhados com outros membros familiares; docentes com dificuldades para utilizarem o app *Google Sala de Aula*, estudantes com dificuldades para enviar email, apps de redes sociais provocando desatenção dos estudantes nas aulas remotas, dificuldade na comunicação através

do app Instagram, app *Google Forms* não favorece a avaliação da aprendizagem, estudantes com falta de experiência com jogos digitais para a aprendizagem de matemática, videoaulas que não permitem interação, instrumentos para a avaliação da aprendizagem pouco eficazes.

A categoria “falta de equipamentos adequados para as aulas remotas”, refere-se tanto a discentes quanto docentes. As pesquisas trazem obstáculos como aparelhos celulares incompatíveis para a instalação de alguns aplicativos, aumento de gastos dos docentes com equipamentos para o trabalho remoto e falta de auxílio financeiro para docentes e discentes adquirirem equipamentos adequados.

Agora trazendo as categorias “déficit de aprendizagem” e “insuficiências na formação continuada do docente para o uso das TDICs no ensino” que completam o quadro 4 que apresentamos antes, temos como consequência de todo o cenário de dificuldades apresentados até aqui para o ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19 a potencialização dos problemas relativos à aprendizagem dos discentes e à formação continuada dos docentes, visto que tais desafios já eram preocupantes, mesmo antes desse contexto de crise sanitária global.

Com relação à aprendizagem dos estudantes, por exemplo, dados da avaliação de Matemática no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2018 (BRASIL, 2020a), trazem as seguintes médias de proficiência em Matemática dos estudantes do Ensino Médio: 1ª série EM: média 390; 2ª série EM: média 418 e 3ª série EM: média 430. Ocorre que, de acordo com a escala de proficiência, proposta no PISA, com níveis que começam em abaixo de 1 e vão até o nível 6, a média dos estudantes da 1ª série EM encontra-se no nível 1, e a média dos estudantes da 2ª série EM e da 3ª série EM encontra-se no nível 2. Sendo o nível 2 da escala de proficiência do PISA considerado o nível básico de proficiência em Mate-

mática, vê-se que os estudantes do Ensino Médio no Brasil, mesmo antes da Pandemia da COVID-19, ou estavam no nível básico de proficiência em Matemática, ou abaixo do nível básico.

Contudo, apesar do contexto de dificuldades apresentado para o ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19 no Brasil, temos no quadro 5, apresentado anteriormente, as categorias que trazem os êxitos conquistados por docentes e discentes no ensino remoto durante o período de crise sanitária global e consequente fechamento das escolas, quais sejam: aperfeiçoamento do conhecimento sobre TDICs para o ensino, melhoria na autonomia e na aprendizagem do discente assíduo no ensino remoto on-line, maior disponibilidade e melhor usabilidade de aplicativos para o ensino on-line, maior conscientização sobre a importância da inclusão digital e da formação continuada dos docentes para o uso das TDICs no ensino e maior comunicação entre as famílias e a escola. Nesse sentido o relatório final da subcomissão temporária para acompanhamento da educação na Pandemia da COVID-19, destaca que:

Neste momento, em que esperamos que o retorno às atividades presenciais seja sustentável, é preciso investir em políticas nessa direção, por várias razões. Em

primeiro lugar, *é preciso aproveitar o aprendizado que aconteceu a duras penas por parte de professores e estudantes durante o processo de educação remota; em segundo, porque as escolas precisarão dar atendimento remoto ou híbrido, caso venhamos a ter novas ondas da pandemia que forcem novamente o fechamento das escolas por longos ou pequenos períodos de tempo; e, finalmente, porque na sociedade da informação não é mais possível que a realidade do acesso a tecnologias permaneça nos níveis atuais, sob pena de comprometermos o futuro das novas gerações e a inserção de nosso País no mundo* (BRASIL, 2022a, p. 50, grifos adicionados).

Para tanto, uma das medidas tomadas pelo Governo Federal no pós-pandemia foi a instituição da lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e dá outras providências (BRASIL, 2023). Os eixos estruturantes e objetivos da PNED são: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nesse sentido de providências e apoio dos setores da gestão educacional no período da Pandemia da COVID-19, buscamos, por fim, codificar as unidades de registro a partir da referenciação do índice “orientações e apoio dos gestores educacionais no ensino remoto” (). Os dados estão no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Categorias das unidades de registro codificadas a partir da referenciação do índice “orientações e apoio dos gestores educacionais no ensino remoto”.

nº	Categorias
01	Portarias, pareceres e outros documentos orientadores do Ministério da Educação ou do Governo Federal tratando sobre o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
02	Resoluções e outros documentos orientadores do Conselho Estadual de Educação tratando sobre o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
03	Portarias e outros documentos orientadores da Secretaria Estadual de Educação e do Governo Estadual tratando sobre o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
04	Secretaria Estadual de Educação disponibilizou aplicativo ou plataforma para o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
05	Secretaria Estadual de Educação disponibilizou planejamento de atividades para o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.

06	Secretaria Estadual de Educação disponibilizou formação continuada para os docentes sobre o ensino remoto.
07	Grupo gestor da escola realizou reuniões para orientar docentes sobre o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
08	Grupo gestor da escola desenvolveu ações para apoiar docentes e discentes no ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19.
09	Governo Estadual disponibilizou chips de celulares para os discentes acessarem o app Google Sala de Aula durante a Pandemia da Covid-19.

Fonte: Dados da pesquisa

As categorias apresentadas acima dão conta de que a maioria das ações de apoio dos setores da gestão educacional no período da Pandemia da COVID-19 se limitaram à documentos orientadores tratando da reorganização do calendário, cumprimento da carga horária, recomendações de aplicativos a serem utilizados para a mediação remota da aprendizagem, avaliação da aprendizagem dos discentes.

Além disso houve morosidade do Governo Federal e do Ministério da Educação no apoio aos estados e municípios. Como exemplo, a lei que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a docentes e discentes da educação básica pública, a lei nº 14.172, foi promulgada apenas em 10 de junho de 2021, ou seja, mais de um ano depois que a comunidade escolar já estava desenvolvendo suas atividades através do ensino remoto.

No caso das secretarias estaduais de educação, as dissertações do PROFMAT mostram que as principais iniciativas, além dos documentos orientadores, foram a disponibilização de aulas em canais de televisão e o desenvolvimento de aplicativos para acesso a conteúdos digitais como videoaulas e listas de exercícios. Entre esses aplicativos, são citados: Aula Paraná, da Secretaria de Educação do Paraná; *NetEscola*, da Secretaria de Educação de Goiás; *Conexão escola 2.0*, da Secretaria de Educação de Minas Gerais; *Applique-se*, da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Contudo, o aplicativo *Google Sala de Aula* foi amplamente adotado pelas redes estaduais de educação, inclusive nas secretarias ante-

riormente citadas, que disponibilizaram aplicativo próprio, visto que alguns estudantes não conseguiam instalar os aplicativos das secretarias estaduais, por conta de alguns aparelhos celulares serem incompatíveis com as configurações exigidas pelos referidos aplicativos.

De acordo com as informações contidas no quadro 6 apresentado anteriormente, verifica-se que os grupos gestores das escolas realizaram reuniões on-line para orientar docentes sobre o ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19 e desenvolveram ações para apoiar docentes e discentes no ensino remoto durante a Pandemia da Covid-19. Dentre essas orientações e ações, estão a disponibilização de atividades impressas para os estudantes sem acesso ao ensino remoto on-line, cadastro das turmas de estudantes em grupos no app *WhatsApp* para que os docentes enviassem tarefas e videoaulas, orientação para que os docentes recebessem as atividades atrasadas dos estudantes, sem diminuição na nota da referida atividade, e que os docentes disponibilizassem semanalmente no app *Google Sala de Aula* o plano de estudos da referida semana, com metade de atividades síncronas e metade assíncronas. Também houve orientações de para que os professores e professoras não exigissem que os discentes ligassem a câmera e microfone nas aulas remotas síncronas e que avaliação da aprendizagem fosse mensurada por participação. E ainda, o oferecimento de suporte para os docentes sem instrumentos adequados para o ensino remoto, reelaboração do Plano de Ação da escola para o ano letivo de 2020, incluindo propostas e encaminhamentos atenden-

do ao novo formato de ensino, a orientação para que os docentes realizassem “lives” no app Instagram para esclarecimento de dúvidas sobre as atividades propostas.

Somando com essas informações que elencamos em nossa revisão sistemática, a pesquisa *TIC Educação 2020*, realizada a partir de entrevistas com gestores e gestoras de 3.678 unidades escolares do Brasil, entre setembro de 2020 e junho de 2021, traz que:

A maior parte dos gestores afirmou que a escola ofertou atividades e materiais impressos aos alunos (93%). Em patamar semelhante, 87% declararam que as escolas adotaram o uso de ao menos um tipo de tecnologia entre as estratégias de educação remota: nove a cada dez gestores disseram ter criado grupos em aplicativos e redes sociais para se comunicar com os alunos ou pais e responsáveis, 79% fizeram uso de aulas gravadas e disponibilizadas aos alunos, 65% utilizaram plataformas de videoconferência e 58% plataformas virtuais de aprendizagem (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021, p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos dos trabalhos de conclusão de curso do repositório do PROFMAT constituem significativos documentos para comunicação e circulação dos resultados da pesquisa sobre o ensino de matemática no Brasil, e, portanto, a revisão desses trabalhos pode ajudar a evitar repetição de estudos, auxiliar no reaproveitamento de uma pesquisa em uma outra situação distinta, ajudar a identificar inconsistências, apontar caminhos para novas investigações, evidenciar perspectivas de pesquisa ainda não consideradas (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Sendo assim, decidimos pelo desenvolvimento de uma revisão sistemática dos textos das dissertações do PROFMAT que pudessem responder as seguintes per-

guntas: Como os(as) professores(as) de matemática do Ensino Médio mediaram o processo de ensino e aprendizagem através do ensino remoto e pelo intermédio de softwares de aplicação durante a Pandemia da COVID-19? Quais os impactos do uso dos softwares de aplicação (aplicativos) no trabalho docente durante o regime de aulas não presenciais? Quais as iniciativas de apoio e regulamentação do trabalho dos docentes, propostas e implementadas, durante a Pandemia da COVID-19, pelos diferentes setores de gestão da Educação Pública no Brasil?

As discussões dos resultados encontrados a partir da revisão sistemática norteadas pelas perguntas acima, resultaram em uma maior familiaridade com o problema do ensino remoto em tempos de crise sanitária, contudo, os resultados encontrados podem favorecer, também, a discussão sobre o trabalho com aplicativos e demais TDICs na sala de aula presencial. Como exemplo, há tempos o *Portal da Matemática OBMEP*³, de responsabilidade do IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada), disponibiliza propostas de materiais digitais, com listas de questões, videoaulas, questionários avaliativos e aplicativos. Outro exemplo é o *POTI Virtual*, também do IMPA, com cursos on-line de treinamento para competições de matemática, e que também pode ser integrado ao planejamento didático-pedagógico dos grupos de estudos para olimpíadas de matemática existentes em algumas escolas. E ainda devemos falar do Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio – PAPMEM, realizado pelo IMPA em duas edições a cada ano, também na modalidade remota, visando aprimorar a formação dos professores e professoras de matemática do Ensino Médio, de modo que esses docentes possam, também, melhor orientar os estudantes nas atividades disponíveis no *Portal da Matemática OBMEP* e no *POTI Virtual*. Além disso, o crescente aumento das matrículas em modalidade

³<https://portaldaoimpa.br/index.php/site/index?a=1>

EaD (Educação à Distância) no ensino superior (Brasil, 2023), pode ter cada vez mais implicações no processo de ensino e aprendizagem realizado junto ao estudante,

que possivelmente necessitará cada vez mais de um melhor preparo para o desenvolvimento de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** - Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em 12 jun. 2023.

_____. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 14.172, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília: Presidência da República, 2021b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm. Acesso em 15 mar. 2022.

_____. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em 20 ago. 2023.

_____. Senado Federal. Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECT-COVID). **Relatório Final da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na**

Artigo *O uso de aplicativos no ensino remoto de matemática no ensino médio durante a pandemia da covid-19: uma revisão sistemática das dissertações do Profmat*

Pandemia (CECTCOVID). Brasília, DF: Senado Federal, 2022a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2462> . Acesso em: 08 abr. 2023.

_____. Senado Federal. **PLP n. 235/2019**. Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 2022b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2149911 . Acesso em: 10 set. 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada [livro eletrônico] / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf . Acesso em: 02/08/2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]**: TIC Educação 2021: edição COVID-19: metodologia adaptada / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf . Acesso em: 05 jan. 2023.

EVANGELISTA, Rafael de Almeida. Plataformas educacionais e o capitalismo de vigilância no Sul Global. In: Vários colaboradores. **Educação e tecnologias digitais [livro eletrônico]: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19** / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 19-32. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20220928131659/estudos_setoriais-educacao_e_tecnologias_digitais.pdf . Acesso em: 02 jul. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, set. 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 21 out. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** - tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. ENSINO E APRENDIZAGEM INOVADORES COM APOIO DE TECNOLOGIAS. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Edição do Kindle. Campinas, SP: Papyrus Editora. 2017. local. 59-1008

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília, v. 7, n. 3, p. 08-12, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551> . Acesso em: 10 jan. 2023

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**, [S. I.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca; AMIEL, Tel; BONILLA, Maria Helena Silveira; LAPA, Andrea. Plataformização da educação em tempos de pandemia. In: Vários colaboradores. **Educação e tecnologias digitais [livro eletrônico]**: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 221-249. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20220928131659/estudos_setoriais-educacao_e_tecnologias_digitais.pdf . Acesso em: 02 jul. 2022.

RAMOS, Maria Altina Silva; FARIA, Paulo Manuel Miranda; FARIA, Ádila Ferreira Lopes. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, pág. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270445684_Revisao_Sistematica_de_Literatura_contributo_para_a_inovacao_na_investigacao_em_Ciencias_da_Educacao . Acesso em: 21 set. 2023.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação “online”. **Revista iberoamericana de educación**, Madrid, Espanha, nº 49, 2009, p. 267-287. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie490683> . Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/683/1293> . Acesso em: 16 out. 2023

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Brasília, DF: Andes-Sindicato Nacional, 2021. v. 31, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11890> . Acesso em: 14 jun. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA (SBM). **Apresentação**. Rio de Janeiro, RJ: SBM, 2023b. Página inicial. Disponível em: <https://profmatt-sbm.org.br/apresentacao/> . Acesso em 11 nov. 23

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VERASZTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato Assis; SIMON, Fernanda Oliveira. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, Portugal, nº 8, 2009, p. 19-46. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2065/1901> . Acesso em: 16 jul. 2023.

LÚDICO E APRENDIZAGEM: UMA ALIANÇA MOTIVADORA PARA VENCER OBSTÁCULOS

Playfulness and learning: a motivating alliance to overcome obstacles

Adelaine Madureira Ferreira França¹ 

¹Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Professora na rede municipal de Costa Rica – MS.
E-mail: adelainemadureiraff@hotmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 15/01/2024

Aprovado em: 12/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11942198>

Resumo

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao educador compreender aspectos da personalidade e comportamento dos alunos. Este estudo busca refletir sobre o uso do lúdico como motivador na superação de desafios de aprendizagem. A pesquisa bibliográfica, realizada em fontes físicas e virtuais, incluindo artigos científicos no Google Acadêmico, fundamenta as bases teórico-metodológicas. Destaca-se que o lúdico pode ser um aliado valioso em sala de aula, contribuindo para a prevenção e superação de dificuldades de aprendizagem. O educador, ao adotar atividades lúdicas, desperta o interesse do aluno e oferece novas oportunidades de aprendizagem para aqueles com dificuldades. É essencial que o professor adapte métodos à sua realidade, buscando sempre aprimorar sua prática para criar um ambiente propício à construção de uma aprendizagem rica e significativa. Em síntese, o estudo propõe uma reflexão sobre a importância do lúdico na educação, destacando seu potencial motivacional para superar obstáculos na aprendizagem. A pesquisa bibliográfica fornece alicerces sólidos, revelando que a ludicidade pode ser um componente valioso no arsenal educacional para promover um ambiente propício à aprendizagem efetiva, sobretudo quando adaptado de forma sensível às necessidades específicas dos alunos.

Palavras - chave: Ludicidade. Motivação. Estratégias de ensino. Educação lúdica. Desafios de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A brincadeira e o jogo são elementos intrínsecos ao universo infantil, negar essa naturalidade equivale a renegar a própria essência da infância. No ato de brincar, a criança, de maneira inadvertida, absorve conhecimento, desenvolve-se e compreende o mundo ao seu redor, incorporando conceitos fundamentais para seu crescimento como ser humano e sua integração na sociedade.

Proporcionar a uma criança uma infância enriquecedora, permeada por estímulos que a desafiem a descobrir, imaginar e construir, através de brincadeiras e jogos respeitando suas fases de desenvolvimento, é crucial para uma formação saudável e completa. Ao compreender e incorporar o lúdico de forma consciente, torna-se um aliado essencial no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel significativo na intervenção precoce e apoio pedagógico para superar dificuldades.

Apesar de reconhecer essa importância, persiste uma certa resistência no uso frequente de atividades lúdicas no ambiente escolar, muitas vezes associada ao receio de desordem e falta de produtividade nas aulas. Este ensaio busca provocar uma reflexão sobre a relevância da ludicidade na sala de aula, enfatizando que a infância e a brincadeira são inseparáveis, e o lúdico, por sua vez, é um elemento motivacional crucial na superação de desafios de aprendizagem.

Ao adotar uma perspectiva sensível em relação à criança, respeitando suas subjetividades, torna-se possível compreender suas dificuldades e desenvolver estratégias para mitigar ou até mesmo superar tais obstáculos. O lúdico, nesse contexto, emerge como um excelente aliado, atuando como intermediário entre o aluno e o aprendizado, tornando as aulas menos monótonas, mais significativas e os alunos mais participativos.

Nesse contexto, este estudo tem como propósito realizar uma breve discussão sobre o papel do educador como mediador, assumindo o papel de investigador e facilitador no processo ensino-aprendizagem, estudando seu alunado e buscando os métodos mais eficazes na superação das dificuldades inerentes a esse processo complexo.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida utilizando fontes acadêmicas como o *Google Acadêmico* e *SciELO*, ao longo de um período de 30 anos. Foram empregados termos de busca como “aprendizagem lúdica”, “dificuldades de aprendizagem”, “estratégias educacionais” e outros relacionados ao tema. Após uma busca abrangente, uma seleção criteriosa foi feita entre os estudos encontrados, priorizando aqueles que contribuíram de forma significativa para a compreensão do problema investigado.

A pesquisa bibliográfica empreendida visa instigar a reflexão de educadores, bem como de todos aqueles interessados na investigação das melhores abordagens para lidar com problemas de aprendizagem. Este estudo propõe-se a oferecer insights que possam apoiar, confrontar ou enriquecer suas práticas. Autores renomados como Paulo Freire, Maria Lúcia Lemme Weiss, Alice Beatriz B. Izique Bastos, Wajskop, Kishimoto, Silveira, Rau e o artigo “Reafirmando o Lúdico como Estratégia de Superação das Dificuldades de Aprendizagem” de Leon (2011) fornecem a base teórica para esta pesquisa.

Nos tópicos subsequentes, será explorada a relação profunda entre o lúdico e a aprendizagem, serão abordados os desafios e benefícios na implementação de atividades lúdicas em sala de aula e, por fim, será examinado como a ludicidade se torna uma estratégia valiosa na superação das dificuldades de aprendizagem.

A PROFUNDIDADE DO LÚDICO E DO BRINCAR: UMA JORNADA NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO

A concepção do lúdico vai muito além de sua definição formal, expandindo-se para uma compreensão mais profunda do papel que desempenha no desenvolvimento infantil e, por consequência, no contexto educacional. Em um sentido mais amplo, o lúdico não se limita a uma mera diversão; ele se torna uma linguagem intrínseca à infância, desempenhando papéis fundamentais em diversas dimensões do crescimento humano. De acordo com o dicionário da Academia Brasileira de Letras, o termo “lúdico” refere-se a jogos, brincadeiras e divertimentos, destacando o aspecto lúdico como uma parte integral da aprendizagem.

A conexão entre educação e lúdico não é uma inovação recente, datando da Antiguidade. Em sua obra “Leis”, Platão destacou a importância do jogo para a educação, argumentando que, ao brincar, o futuro construtor aprenderá a medir e a usar a trena, enquanto o guerreiro se exercitará na equitação e em outras habilidades. Nesse contexto, ele ressaltava a responsabilidade do educador em direcionar os prazeres e gostos das crianças na direção que lhes permitisse atingir suas metas (PLATÃO apud SILVEIRA, 1998).

Aprofundando a análise sobre o lúdico, é crucial destacar sua influência no desenvolvimento cognitivo das crianças. O brincar não é apenas uma atividade divertida e não está limitada a objetivos específicos; é um processo fundamental pelo qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam diferentes papéis e desenvolvem habilidades cognitivas.

Segundo Oliveira (1997, p.67),

Tanto pela criação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeira, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola poderia se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Pesquisas mostram que o lúdico estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora. Ao participar de atividades lúdicas, as crianças são desafiadas a pensar criticamente, tomar decisões e enfrentar situações diversas, construindo assim um repertório mental sólido. Para Kishimoto (2007, p. 23), brincar “é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Além disso, o aspecto emocional não pode ser subestimado. O brincar proporciona um espaço seguro para que as crianças expressem suas emoções, desenvolvam a empatia e aprendam a lidar com conflitos. Ao assumirem diferentes papéis durante o jogo, elas exploram suas próprias identidades e desenvolvem habilidades sociais cruciais. A interação com colegas em um ambiente lúdico ensina a importância da colaboração, comunicação e trabalho em equipe, competências essenciais para a vida adulta.

No contexto educacional, integrar o lúdico não é apenas uma opção agradável; é uma necessidade

imperativa. A aprendizagem baseada em atividades lúdicas não só mantém os alunos envolvidos e motivados, mas também oferece uma abordagem mais holística e abrangente. As crianças não apenas absorvem informações; elas as internalizam, conectando o conhecimento a experiências vivenciadas durante o brincar.

Segundo Rau (2013, p. 65),

[...] no contexto escolar, muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com objetivos como: aprender a lidar com a ansiedade, refletir sobre limites, estimular a autonomia, desenvolver e aprimorar as funções neuro-sensório motoras, desenvolver a atenção e a concentração, ampliar a elaboração de estratégias, estimular o raciocínio lógico e a criatividade.

Para Wajskop (1995, p. 28), “a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo um mundo de assimilar e recriar as experiências sócio-culturais, pois garante a interação e construção de conhecimentos da realidade delas”.

Dessa forma, ao reconhecer a profundidade do lúdico e do brincar, não apenas afirmamos sua importância, mas também se compromete a proporcionar às crianças um ambiente educacional enriquecedor, onde a aprendizagem é uma jornada prazerosa, repleta de descobertas e desenvolvimento integral.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: EQUILIBRANDO DESAFIOS E BENEFÍCIOS

Desvendar a essência completa do lúdico representa uma jornada desafiadora, porém essencial, tanto para educadores quanto para todos aqueles que almejam compreender os mistérios do universo infantil. Ludicidade vai além de um simples intervalo de distração; ela se configura como uma ferra-

menta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem tem a habilidade singular de despertar o entusiasmo e promover a participação ativa das crianças na construção do conhecimento.

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se a sociedade e constrói o seu próprio conhecimento (SANTOS, 1997, p. 20).

Neste contexto, é imperativo reconhecer tanto os benefícios quanto os desafios na implementação de atividades lúdicas em sala de aula, especialmente quando lidamos com um número expressivo de alunos. A energia das crianças, por vezes, pode ultrapassar as expectativas, tornando a tarefa de direcionar a atividade mais complexa do que inicialmente previsto.

Adicionalmente aos desafios já mencionados, surgem outros aspectos cruciais na utilização do lúdico no ambiente educacional, mantendo o foco na integridade do processo de aprendizagem:

- *Adaptação às Diferenças Individuais:* Cada aluno possui especificidades, exigindo adaptações personalizadas nas atividades lúdicas para atender às suas necessidades específicas. A diversidade de estilos de aprendizagem, habilidades e interesses torna esse processo desafiador.
- *Integração com o Currículo:* Harmonizar atividades lúdicas com o currículo formal é essencial. Garantir que as atividades não apenas envolvam os alunos, mas também estejam alinhadas aos objetivos educacionais, requer um cuidadoso planejamento e integração curricular.

- *Gestão do Tempo:* Em um ambiente educacional, a gestão do tempo é crucial. Encontrar um equilíbrio entre as atividades lúdicas e outras formas de ensino, sem comprometer o tempo destinado a outras disciplinas, é um desafio constante.
- *Avaliação da Aprendizagem:* Desenvolver métodos eficazes para avaliar o aprendizado decorrente de atividades lúdicas é um desafio. Definir critérios de avaliação que capturem a participação, compreensão e crescimento do aluno nesse contexto específico é uma consideração importante.

Entretanto, ao enfrentar esses desafios, o educador se depara com oportunidades valiosas para aprimorar suas habilidades na gestão de atividades dinâmicas. Nas palavras de Ferland (2006, p. 32), “o brincar constitui um meio privilegiado de interação e evolução para a criança. É um poderoso mecanismo de aprendizagem com o qual a criança adquire conhecimento, desenvolve suas capacidades de raciocínio, criando e resolvendo problemas”. A citação de Kishimoto (1994, p. 13) complementa essa perspectiva, enfatizando que:

No contexto cultural e biológico, as atividades lúdicas são livres, alegres e envolvem uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais que favorecem o desenvolvimento corporal, estimulam a vida psíquica e a inteligência, contribuindo para a adaptação ao grupo e preparando para viver em sociedade.

Além disso, Sacchetto *et al.* (2011, p. 30) afirmam que “para uma criança não há nada mais motivador que um ambiente rico de possibilidades para ela interagir, comunicar, criar, ousar, aprender e aprender”.

Essa dinâmica exige que o educador seja perspicaz, adaptável e persistente. A experiência pode se tornar uma jornada de aprendizado mútuo, onde tanto educador quanto alunos colaboram para encontrar soluções que melhor se adequem às necessidades específicas da turma. Rau salienta que:

Brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para os educandos. Educar, nessa perspectiva, é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição do educando apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento (RAU, 2013, p. 38).

Assim, ao reconhecer o lúdico como uma experiência rica em aprendizado, os educadores não apenas colhem os benefícios evidentes, mas também enfrentam os desafios práticos com determinação, contribuindo para a criação de uma experiência mais enriquecedora e efetiva para o processo educacional.

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O lúdico faz parte do universo da criança, e por que não o utilizar de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem? Apesar dos inúmeros estudos que comprovam os benefícios da ludicidade, ainda existe relutância em seu uso como recurso didático.

Como já discutido, a não aprendizagem pode ser originada por diversos fatores, exigindo do educador uma análise minuciosa e reflexiva sobre sua prática pedagógica. Não se busca culpabilizar o professor por todas as dificuldades de aprendizagem, mas sim ressaltar que a sala de aula é o palco onde a maioria dessas dificuldades se revela, demandando um olhar crítico para determinar se podem ser solucio-

nadas ali mesmo ou se o aluno necessita de encaminhamento a um profissional especializado.

Ao meditar sobre sua prática, o educador é incentivado por Paulo Freire (2021) a compreender que não há docência sem discência, transformando o papel do educador de mero transmissor de conhecimento para um mediador que cria condições propícias para que o aluno construa seu próprio saber.

A abordagem lúdica não apenas revitaliza as aulas, mas também proporciona ao aluno a oportunidade de ser o protagonista de sua aprendizagem, transcendendo a mera memorização de conceitos preestabelecidos.

A proposta de inserir atividades lúdicas busca não simplificar, mas apresentar a aprendizagem de maneira agradável, mostrando ao aluno sua capacidade de aprender. Conforme destaca Antunes (1998), o interesse do aluno se torna a força propulsora do processo educacional.

A inserção do lúdico como recurso didático é crucial para o desenvolvimento da criança, permitindo o reconhecimento da diversidade cultural e a assimilação de novos conhecimentos. Weiss (2020, p. 75) destaca que “é no brincar, somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral”. A autora reforça a importância do lúdico como espaço de experimentações e transição entre o mundo interno e externo.

Ao brincar, a criança se expressa, assimila conceitos com maior facilidade do que em ambientes formais e aprende de maneira mais envolvente. No entanto, ressalta-se que essa reflexão não incentiva a desordem em sala de aula, mas a compreensão de que a criança aprende através do brincar.

É fundamental que o professor, ao analisar seus alunos e elaborar suas aulas, considere seus costumes, preferências e o acesso às tecnologias contemporâneas. Ignorar a realidade vivenciada pelos alunos é contraproducente, como alerta Weiss (2020, p.

21), destacando que “triste é a escola que não acompanha o mundo de hoje”.

A ludicidade no processo ensino-aprendizagem, além de tornar as aulas mais atrativas, revela-se como estratégia na superação das dificuldades de aprendizagem. Bastos (2015), Weiss (2020), e Almeida e Brites (2023) ressaltam a importância do lúdico em sessões psicopedagógicas, permitindo que crianças com dificuldades se expressem de forma mais confortável e alcancem uma melhor produção.

Conforme Almeida e Brites (2023), o baixo desempenho escolar é um fenômeno multicausal, envolvendo fatores neurobiológicos, socioeconômicos, emocionais, familiares e pedagógicos. Esta compreensão complexa destaca que não há um único culpado, e diversos elementos precisam interagir harmonicamente para que o processo de aprendizagem ocorra conforme o esperado.

Refletir sobre os fatores pedagógicos torna-se, então, uma responsabilidade fundamental para os educadores. Mesmo reconhecendo que suas atuações podem não ser suficientes para anular outras influências significativas, é crucial buscar constantemente a melhoria das práticas pedagógicas. Como destaca Almeida e Brites (2023, p. 25), “como educadores, nos cabe refletir sobre os fatores pedagógicos e buscar maneiras de tornar nossa atuação a melhor possível”.

Diante da diversidade de desafios, é importante que os educadores se questionem sobre como adaptar suas práticas aos contextos neurobiológicos, socioeconômicos e emocionais dos alunos. A proposta de inserir atividades lúdicas nas salas de aula, além de tornar as aulas mais atraentes, pode atuar como uma estratégia na superação das dificuldades de aprendizagem.

Diversos fatores podem prejudicar a aprendizagem, mas a união de todas as partes envolvidas, respeitando o tempo e ritmo de cada aprendiz, pode

superar todas as dificuldades. O lúdico surge como uma opção valiosa, permitindo à escola e aos educadores escolherem a melhor abordagem de acordo com a realidade vivida dentro e fora da sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica reforçaram a importância do lúdico no contexto educacional, respaldados por teorias de renomados educadores, como Kishimoto (1994) e Weiss (2020). O lúdico foi analisado como uma ferramenta eficaz para estimular o engajamento e promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

A revisão dos fundamentos teóricos destacou a visão de Paulo Freire (2021) sobre o papel mediador do educador, enfatizando desafios práticos apontados por autores como Ferland (2006) e Sacchetto *et al.* (2011), especialmente no equilíbrio entre liberdade e disciplina. A análise abordou a influência histórica de pensadores como Silveira (1998) e Wayskog (1995) na concepção do lúdico na educação.

As discussões também abordaram a complexidade do baixo desempenho escolar, conforme discutido por Almeida e Brites (2023), reconhecendo a ludicidade como parte integrante de um conjunto de fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A revisão bibliográfica evidenciou que, embora haja consenso sobre a importância do lúdico, sua implementação enfrenta desafios práticos, especialmente em salas de aula numerosas.

Autores como Sacchetto *et al.* (2011) ressaltam a necessidade de estratégias cuidadosas que equilibrem a liberdade lúdica com a manutenção da ordem, criando um ambiente propício ao aprendizado. A compreensão da complexidade do baixo desempenho escolar, abordada por Almeida e Brites (2023), destaca a multiplicidade de fatores envolvi-

dos, reforçando a importância de uma abordagem holística na educação.

Neste contexto, a abordagem do lúdico na educação não apenas se destaca como uma estratégia pedagógica, mas também como uma necessidade intrínseca ao desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças. Rau (2013) resalta que a prática lúdica possibilita a exploração de diversas formas de linguagem, facilitando a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para os educandos. Segundo a autora, educar vai além da simples transmissão de informações, permitindo que os educandos façam escolhas que ultrapassem os limites do conhecimento prévio.

Ao incorporar também a perspectiva de Oliveira (1997), que destaca o papel do brincar na criação de uma zona de desenvolvimento proximal na criança, observamos que o lúdico não se restringe apenas a um momento de diversão, mas é uma ferramenta pedagógica poderosa. O brincar, ao envolver a criação imaginária e a definição de regras específicas, proporciona um ambiente onde a criança pode comportar-se de forma mais avançada do que nas atividades cotidianas. A promoção de atividades que incentivem o envolvimento da criança em brincadeiras, especialmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, desempenha uma função pedagógica clara.

Essa dualidade entre o aspecto social dos jogos, evidenciado por Piaget, e o potencial de desenvolvimento individual através do brincar, como apresentado por Oliveira (1997), destaca a complexidade e a riqueza da abordagem lúdica na educação. É a interseção entre o jogo como instituição social e o brincar como ferramenta de desenvolvimento que oferece um panorama completo das potencialidades do lúdico no processo educacional.

Dessa maneira, ao abordar a ludicidade na educação, não estamos simplesmente inserindo ativi-

des divertidas no contexto escolar. Estamos reconhecendo e incorporando uma linguagem intrínseca à infância, que não apenas cativa a atenção, mas também estimula o desenvolvimento integral das crianças em suas dimensões cognitiva, social e emocional. Essa compreensão mais aprofundada fortalece a argumentação a favor da implementação de estratégias lúdicas, consolidando a visão de que o lúdico não é apenas um complemento agradável, mas uma peça fundamental no quebra-cabeça da educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfatizou a relevância da ludicidade como um instrumento poderoso no cenário educacional. Ao reconhecer que brincadeiras e jogos não devem ser isolados, mas sim integrados ao ambiente escolar, abre-se espaço para uma abordagem

pedagógica mais envolvente e eficaz. A compreensão de que a aprendizagem pode ser potencializada por meio de experiências lúdicas revitaliza não apenas as práticas educativas, mas também destaca a necessidade de uma análise constante e adaptável.

Em vez de encarar as dificuldades de aprendizagem como obstáculos intransponíveis, os educadores, a escola e demais agentes envolvidos são instigados a adotar uma postura investigativa. A busca pela evolução integral do aluno demanda não apenas métodos tradicionais, mas uma abertura para a inserção de estratégias inovadoras e, sobretudo, lúdicas.

A escola, os educadores e a família, como parceiros nesse processo, desempenham um papel crucial ao promover um ambiente que estimule a aprendizagem por meio da criatividade, descoberta e prazer, superando assim as limitações que podem surgir no complexo panorama educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para Estimulação das Múltiplas Inteligências**. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ALMEIDA, R. P.; BRITES, L. **Práticas Pedagógicas Baseadas em Evidências: Conceitos Gerais**. 1. ed. Londrina: NeuroSaber, 2023. v. 5. 118p.

Dicionário escolar de língua portuguesa/ **Academia Brasileira de Letras**. —2.es. — São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência e a terapia ocupacional**. SP, Roca, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire- 67^a ed- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, T. **O jogo, e a Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LEON, A. D. **Reafirmando o Lúdico como Estratégia de Superação das Dificuldades de Aprendizagem**. Revista Ibero-americana de Educação, n. 56/3, p. 1-15, out. 2011. Disponível em: <Microsoft Word - 4034Duarte (ricoei.org)> acessado em 28 de outubro de 2023.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

RAU, M. C. T. D.. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. IbpeX, 2013.

SACCHETTO, K. K. *et al.* O Ambiente Lúdico como Fator Motivacional na Aprendizagem Escolar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 28-36. 2011. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos_Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_11/Kaufmann_Sacchetto_et_al_v_11_n_1_2011artigo_2.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SILVEIRA, M. J. M. da. **O Ensino e o Lúdico**. Santa Maria: Multiprees, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão dos problemas de aprendizagem escolar**/ Maria Lúcia Lemme Weiss. 14 ed. rev. e ampl. 2^a reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA: POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO CONTINUADA EM GOIÁS

“Literacy and family program: public policy for continuing education in Goiás”

Divino Alves Bueno¹ 

Helimar Vieira Morais² 

Neide Ribeiro de Paula³ 

Rafael Vieira de Araújo⁴ 

¹Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Goiás. Mestrado em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás. Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEEJA - SEDUC-GO.

E-mail: divino.bueno@seduc.go.gov.br

²Graduada em Pedagogia pela PUC-GO. Doutoranda em Ciência da Educação pela Faculdade InterAmerica. Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEEJA - SEDUC-GO.

E-mail: helimar.morais@seduc.go.gov.br

³Graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás. Mestranda em Interdisciplinaridade, Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEEJA - SEDUC-GO.

E-mail: neideribeirodepaularibeiro@gmail.com

⁴Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela PUC-GO. Doutorando em Educação pela PUC-GO. Gerência de Educação de Jovens e Adultos - GEEJA - SEDUC-GO.

E-mail: educadorrafael.araujo@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 15/03/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11943280>

Resumo

Este relato tem como objetivo analisar o contexto histórico dos programas de alfabetização voltados para jovens, adultos e idosos e o impacto do Programa Alfabetização e Família no Estado de Goiás. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a dialética como método de apresentação e análise, além da revisão da literatura bibliográfica e análise de documentos relacionados à política de alfabetização nacional e estadual. Os resultados apontam que Goiás registrou a maior redução na taxa de analfabetismo no Brasil entre os beneficiários do programa, com um decréscimo de 32,2% de 2016 a 2023, segundo PNAD Contínua. Considerando o número de pessoas alfabetizadas pelo programa no período de 2019 a 2023, o programa contribuiu com 17,89% na redução do analfabetismo em Goiás. Tais resultados evidenciam a efetividade do programa na promoção da alfabetização e inclusão social. A meta estabelecida para 2024 é alfabetizar aproximadamente 6 mil pessoas em situação de analfabetismo distribuídos em 600 novas turmas. Nesse sentido, o Programa Alfabetização e Família demonstra potencial para consolidar-se como uma política educacional permanente, contribuindo significativamente para o cumprimento das metas de alfabetização e educação previstas nos planos nacional e estadual, e reforçando o compromisso governamental com a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Palavras - chave: Alfabetização. EJA. Política Pública.

INTRODUÇÃO

A trajetória do Brasil na superação do analfabetismo é marcada por uma série de desafios e conquistas, refletindo-se na implementação de diversos programas voltados à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Nesse percurso histórico, destaca-se a educação de adultos, desde a sua colonização, com a dedicação dos Jesuítas na alfabetização para catequizar, tanto crianças quanto adultos indígenas, visando à propagação da fé católica junto com o trabalho educativo. Entretanto, com a chegada da família real no Brasil e a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, instaurou-se o caos na educação de adultos, pois a educação saiu da responsabilidade dos Jesuítas e acaba ficando às margens do Império (STRELHOW, 2010).

Historicamente, o processo de alfabetização no Brasil teve início com os movimentos pela formação da República. Ainda no Brasil Império, em 1876, surgiram as primeiras tentativas de organizar sistematicamente a educação no país, com registros do Ensino Noturno para adultos, intitulado de educação popular. Esse período marcou a implementação dos primeiros métodos de ensino da leitura por meio do alfabeto. Em 1882, a Lei Saraiva instituiu a proibição do voto do analfabeto, associando a escolarização à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência (GOHN, 2001).

A educação de jovens e adultos começou a ganhar destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1930, quando em 1934 o governo estabeleceu o Plano Nacional de Educação, que reconhecia o ensino primário integral, gratuito e obrigatório para adultos como um direito constitucional (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Ao longo dos anos, a educação de jovens e adultos começou ganhar relevância nas políticas educacionais, devido ao grande número de analfabetos, que em 1920 era próximo a 70% da população brasileira acima de 15 anos. Esse índice baixou de 60% em 1940, para 50% da população em 1950 (ROMANELLI, 2000). Porém, foi com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, que a educação de jovens e adultos se tornou oficial. A partir desse momento, novos projetos e campanhas foram lançados com o propósito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade considerada regular.

Miron e Schardosim (2021) oferecem uma síntese dos principais marcos relacionados à educação de jovens e adultos, entre as décadas de 1940 a 2003. Segundo as autoras, nesse período muitas campanhas, movimentos e programas foram implantados para atender as demandas de alfabetização, veja o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Marco Histórico da Alfabetização no Brasil

Período	Marco Histórico
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
1950	Campanha de Alfabetização realizada pelo Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (Sirepa).
1960	Movimento de Cultura Popular (MCP)
1967- 1970	Implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
1989	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova
1996	Alfabetização Solidária (AlfaSol)
2003	Programa Brasil Alfabetizado

Fonte: Miron e Schardosim, 2021.

Em 1961, foi criado o Movimento de Educação de Base – MEB, organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o apoio do Governo Federal, com o objetivo de fomentar a Educação Popular para jovens, adultos e idosos. A relevância do MEB, como propostas educacionais humanizadas e comprometidas com a cidadania é indiscutível. Precursor da educação a distância, utilizando as escolas radiofônicas, promovendo projetos de mobilização social, de alfabetização de jovens e adultos e de educação de base.

No ano de 1988, devido às pressões advindas dos movimentos sociais e educacionais, a Constituição Federal incorporou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao contexto do mundo do trabalho e às necessidades dos estudantes trabalhadores. Assim, segundo a legislação, a EJA é compreendida como uma modalidade da educação básica, se tornando um direito constitucional e uma responsabilidade do Estado, embora não fosse obrigatória em termos de frequência.

O direito à educação para jovens e adultos foi consolidado com a nova LDB nº 9394/96, que trouxe, entre outras garantias, o direito a toda a população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade. Representou um marco na regulamentação do ensino no país, trouxe importantes inovações e permitiu colher avanços significativos.

Entretanto, a alfabetização de adultos no Brasil ainda é realizada por projetos e programas, conforme relatado por Miron e Scharadosim (2021), marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, nem sempre suficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

No Estado de Goiás, os esforços para erradicar o analfabetismo se materializaram em diversas inicia-

tivas, culminando no Programa Alfabetização e Família. Essa política pública se destaca pela capacidade de articulação intersetorial e pelo seu impacto significativo na redução das taxas de analfabetismo.

Com o intuito de mitigar a taxa de analfabetismo, o Estado de Goiás, em colaboração com o Gabinete de Políticas Sociais e a Secretaria de Estado da Educação, lançou em 2019 o Programa Alfabetização e Família. O objetivo é promover a alfabetização e elevar a escolaridade da população goiana com 15 anos ou mais, com ênfase nos municípios atendidos pelo Programa Goiás Social e garantir a continuidade e permanência desses sujeitos no processo de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nessa direção, afirma Dourado (2007, p. 939):

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos.

Isso significa que os poderes públicos têm o dever de criar um ambiente propício para que a sociedade possa contribuir ativamente para o desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional.

Neste contexto, este relato de experiência adotou o método de pesquisa qualitativa, utilizando a dialética como método de apresentação e análise. O procedimento metodológico empregado compreende a revisão da literatura bibliográfica e a análise de documentos que possibilitaram a compreensão da Política de Alfabetização no Estado de Goiás. Também se buscou a apropriação da legislação relacionada às políticas educacionais que impactam a modalidade de EJA voltada para a alfabetização.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar o contexto histórico e o impacto do Programa Alfabetização e Família na promoção da educação continuada em Goiás, apresentando suas concepções, resultados e conclusões.

ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA ALÉM DOS CÓDIGOS

O analfabetismo traz como consequência a exclusão social e comunicacional dos jovens, adultos e idosos, podendo resultar em aumento do preconceito e das desigualdades socioeconômicas dessa população. Como expressa Dourado (2007, p. 940):

[...] em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, revelada nos indicadores sociais preocupantes e que, nesse sentido, carece de amplas políticas públicas, incluindo a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão, com qualidade social, na educação básica.

Assim, a alfabetização desses sujeitos deve considerar aspectos que vão além do simples ensino da leitura e da escrita de seus nomes. É essencial oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade, o que implica em atividades relacionadas ao seu cotidiano, ao meio social e à comunidade em que vivem. Em outras palavras, é necessário trazer a realidade desses sujeitos para dentro da sala de aula, promovendo sua inserção ou melhoria no mundo do trabalho.

Este programa, compreende a alfabetização como etapa educacional, e vai além da codificação e da decodificação como produto de aquisição da leitura e da escrita. É necessário considerar os contextos de produção de leitura e de escrita, priorizando textos reais e reconhecendo os saberes prévios sobre a língua e os saberes da cultura que estes sujeitos já

detêm antes do acesso à escola (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013).

Assim, é necessário refletir sobre os princípios da alfabetização para adultos. O primeiro princípio é conhecer a realidade dos sujeitos com os quais irão trabalhar. Freire (2000) afirma a importância do saber teórico-prático da realidade concreta em que os alfabetizadores irão trabalhar. Para Freire, é fundamental a abertura à realidade dos alfabetizandos com quem os alfabetizadores partilham sua atividade pedagógica. Para o conhecimento e reconhecimento da realidade em que se atua, é importante que os alfabetizadores saibam quem são seus alfabetizandos; o que eles fazem; em que trabalham; como são constituídas as suas famílias; onde nasceram; como é a comunidade em que moram; o que eles sabem ou não sobre o sistema de escrita alfabética; quais são suas motivações para se matricular no projeto de alfabetização; quais são suas trajetórias escolares e quais são suas experiências de vida. Freire (2001 p. 27) relata que “o papel do educador não é só ensinar os conteúdos básicos, mas dar oportunidades ao educando tornar-se crítico e através da leitura compreender o que acontece no seu meio, não apenas ler sem um contexto, tornando-se uma leitura mecânica”.

Outro princípio da alfabetização é a constituição de uma prática pedagógica dialógica. Para isso, torna-se importante o exercício da pedagogia do diálogo para estabelecer aprendizagens significativas, conforme aponta Freire (2000). O diálogo preconiza ouvir e falar com o outro, dando atenção e valorizando sua fala, sua cultura e sua história. Para tecer uma pedagogia dialógica na ação educativa, Freire afirma a necessidade da abertura respeitosa aos outros e essa abertura pode ser objeto da reflexão crítica dos alfabetizandos que, reconhecendo-se inacabados, reconhecem também a possibilidade da formação a partir da relação com os outros sujeitos.

O enfrentamento do preconceito contra os sujeitos pouco escolarizados, compreendendo a estrutura social desigual que compõe a sociedade atual, deve estar presente nas reflexões e diálogos em sala de aula. É importante romper com o preconceito e estereótipos atribuídos aos jovens, adultos e idosos não escolarizados, colocando-os no centro do processo educativo, valorizando sua história e sua cultura, contribuindo com a elaboração do sistema de escrita alfabética.

ESTRUTURA DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO E FAMÍLIA

Em 2019, no Estado de Goiás, a partir dos dados do Índice Multidimensional de Carência Familiar (IMCF), foram identificados dez municípios com maior vulnerabilidade (Amaralina, Campinaçu, Cavalcante, Colinas do Sul, Heitorai, Matrinchã, Monte Alegre de Goiás, Montividiu do Norte, Santa Teresinha de Goiás e Teresina de Goiás) evidenciados pelos índices de analfabetismo absoluto e funcional por domicílio. Estatísticas do Instituto Mauro Borges (IMB) revelaram que 393 mil jovens e adultos em Goiás careciam das habilidades de leitura e escrita. Diante desse cenário, emergiu a urgência de implementar o Programa Alfabetização e Família.

O programa visa a contribuir para a universalização da alfabetização e ao aumento do nível de escolaridade da população goiana com 15 anos ou mais que ainda não adquiriu habilidades de leitura e escrita, com especial enfoque nos municípios contemplados pelo Programa Goiás Social. Além disso, busca-se assegurar a continuidade e permanência desses indivíduos no processo de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, atendendo ainda, a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), bem com, a Meta 7 do Plano Estadual de Educação (PEE, 2015).

Com vistas a atingir seus objetivos, o programa se propõe a oferecer educação a jovens, adultos e idosos não alfabetizados em todos os municípios goianos. As aulas podem ser ministradas em uma variedade de espaços, tais como associações, salões comunitários, instalações paroquiais e religiosas, desde que apresentem as condições necessárias para a realização das atividades educacionais. A duração do programa está estabelecida entre quatro e seis meses, com aulas de duas horas realizadas em três dias semanais. Cada turma é composta por um mínimo de 5 e um máximo de 10 alfabetizandos.

Para além do propósito de reduzir a incidência do analfabetismo, o programa almeja fomentar a autonomia e a dignidade das famílias goianas, ao passo que fortalece a economia local das regiões contempladas mediante a concessão de bolsas aos alfabetizadores. Neste contexto, antecipa-se que o programa possa induzir transformações significativas na vida dos participantes, promovendo sua independência e dignidade das famílias goianas.

Tais considerações estão presentes na textualidade de Dourado (2007, p. 940) [...] “pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população”. Nesse sentido, a qualidade social da educação envolve não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo ao pensamento crítico, a promoção da cidadania e o respeito à diversidade, entre outros aspectos.

Para a operacionalização do programa, o levantamento da demanda por meio de chamada pública ou busca ativa dos sujeitos, consiste numa etapa importante para definição das etapas seguintes. O próximo passo consiste em estabelecer de maneira clara os ob-

jetivos, bem como elaboração de um planejamento organizacional e curricular que contemple a estrutura operacional e um currículo adaptado às demandas do público-alvo. Outro aspecto relevante é a formação, acompanhamento e avaliação dos alfabetizadores antes e durante o desenvolvimento do processo de alfabetização. Por isso, é importante destacar:

[...] nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais (DOURADO, 2007, p. 924).

Dessa forma, é imperativo buscar parcerias com entidades governamentais em níveis federal, estadual e municipal, organizações não-governamentais, empresas privadas e outras instituições que possam oferecer suporte financeiro ou recursos que contribuam para a validação e ampliação da abrangência do programa. Nesse sentido, a articulação para que se tenha um regime de colaboração entre estado e municípios e a parceria com a sociedade civil organizada é fundamental para o sucesso do programa.

A divulgação na comunidade é de suma importância para atrair potenciais beneficiários do programa, assim como o processo de seleção de educadores qualificados. O comprometimento com a adaptação contínua e a atenção às necessidades dos alfabetizandos ao longo de todo o processo são fundamentais para o êxito de um projeto de alfabetização de adultos.

É importante destacar a necessidade de garantias legais dos recursos financeiros e estratégias de

operacionalização, como processos de pagamento, acompanhamento sistemático e prestação de contas. Para o Programa Alfabetização e Família, o Governo de Goiás garantiu no Plano Plurianual – PPA 2020/2023 e no PPA 2024/2027 aporte financeiro para o seu desenvolvimento e continuidade, além de disponibilizar recursos financeiros do Fundo de Proteção Social – Fundo Protege. Com esse suporte financeiro, o programa distribuiu para os alfabetizadores e alfabetizandos livros, kit de material escolar e uniforme.

Após as informações e reflexões apresentadas, o próximo tópico abordará os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Nesta etapa, serão analisados os impactos do Programa Alfabetização e Família em Goiás, os desafios enfrentados, os pontos positivos observados e as conclusões decorrentes dessa análise. Será realizada uma reflexão sobre o papel desse programa na promoção da educação continuada e no combate ao analfabetismo na comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acesso à educação é direito constitucional fundamental para o desenvolvimento da cidadania e para a ampliação da democracia. Consequentemente, a educação possibilita oportunidades igualitárias para todos os cidadãos. A relevância do acesso à educação de qualidade torna-se ainda mais importante quando se trata de alfabetização de jovens, adultos e idosos que não tiveram essa oportunidade em idade regular.

A alfabetização de jovens, adultos e idosos tem um impacto positivo na inclusão dos sujeitos alfabetizados na sociedade, permitindo-lhes maior participação social e melhores condições de igualdade no mundo do trabalho. Uma alfabetizanda que participou da 3ª fase do programa destacou a importância da alfabetização ao afirmar: “a gente sente

importante, a gente se sente no meio da sociedade. Não é tarde para aprender” (SEDUC, 2024). A fala da educanda ressalta como a alfabetização não apenas proporciona habilidades práticas, mas também fortalece a autoestima e o pertencimento social.

Nesse contexto, os programas de alfabetização no Brasil têm desempenhado um papel importante na transformação da vida de muitos cidadãos. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a taxa de analfabetismo em Goiás apresentou uma redução significativa, passando de 5,9% em 2016 para 4% em 2023.

Além disso, o Estado de Goiás se destacou por registrar a maior queda na taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, nos últimos oito anos. Goiás registrou uma diminuição significativa de 32,2% na taxa de analfabetismo, superando a média nacional que atingiu 19,4% no mesmo período. Esses números refletem os esforços e políticas implementadas no estado para promover a alfabetização e a educação continuada.

Entre 2019 e 2023, o Programa Alfabetização e Família alfabetizou 4.525 pessoas, distribuídas em 531 turmas, em 153 municípios de Goiás. Foram atendidas também pessoas privadas de liberdade em algumas unidades prisionais do Estado de Goiás, além de turmas em território Kalunga. Vale destacar, que todos os professores alfabetizadores, selecionados, recebem mensalmente bolsa alfabetizador, no valor de R\$ 1.200,00 (Um mil e duzentos reais) para atuarem em cada turma num período de 4 a 6 meses, conforme metodologia do programa. Esses dados reforçam a relevância do programa enquanto política educacional, visando, além do crescimento individual, à construção da cidadania plena do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade e elevando o índice de desenvolvimento humano da região.

Os dados obtidos nesse período representaram um impacto significativo na redução da taxa de analfabetismo em Goiás, contribuindo com a redução de 17,89%, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Contribuição da Alfabetização e Família na Redução do Analfabetismo em Goiás

Ano	Nº Absoluto de Analfabetos	Proporção em relação a população (%)	Redução de 2019 para 2023	Pessoas alfabetizadas pela Alfabetização e Família	Impacto do Projeto na Redução do analfabetismo
2019	285.000	5,1	51.000	4.525	17,89%
2022	260.000	4,5			
2023	234.000	4			

Fonte: PNAD GEEJA-SEDUC 2024

No entanto, é importante destacar que as principais limitações para o desenvolvimento das atividades propostas estão ligadas à ausência de conhecimento específico na área de alfabetização. A maioria dos alfabetizadores, apesar de terem experiência em docência, não possuía necessariamente experiência específica em alfabetização e letramen-

to de jovens e adultos. Isso resultou na necessidade de substituição de alguns alfabetizadores em determinados municípios, o que evidencia a importância de capacitação especializada para a eficácia dos programas de alfabetização.

A partir das constatações e da identificação das limitações, buscou-se organizar um reordenamento de

rotas para as etapas subsequentes para o Projeto Alfabetização e Família, disponibilizando as condições necessárias para que suas ações sejam mais efetivas.

A formação inicial do programa contempla a apresentação da estrutura do projeto, os fundamentos teóricos e a apresentação dos materiais que serão utilizados no desenvolvimento do projeto. Os aspectos da organização didático-metodológica e avaliação do processo de alfabetização são trabalhados por meio da formação continuada, proporcionando autonomia dos alfabetizadores, especialmente daqueles que não têm experiência com alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A formação continuada dos alfabetizadores é essencial para o sucesso do programa, assim, várias ações foram realizadas nesse intuito formativo e de acompanhamento, tais como: diagnóstico da turma com aplicação de instrumentos específicos, trocas de experiências dos alfabetizadores, por meio de roda de conversas (presenciais ou virtuais), registro de diário de bordo e portfólio. O processo de formação dos alfabetizadores conta com a parceria do Instituto Federal de Goiás e Faculdades e Colégio Aphonsiano, presentes também na formação da 4ª fase em 2024.

Além da formação, o material didático também desempenha um papel importante no sucesso do programa. A Seduc fornece a todos os alfabetizandos um kit de material escolar e uma apostila, contendo atividades significativas para o processo de alfabetização. Este kit contém 06 cadernos, 01 caderno de cartografia, 02 borrachas, 04 lápis, 01 caixa de lápis de cor, 01 cola e 01 apontador.

Diante das dificuldades identificadas e dos ajustes realizados, o Programa Alfabetização e Família avança em sua 4ª fase em 2024, com a meta de abrir 600 novas turmas e alfabetizar até 6 mil jovens, adultos e idosos em todo o Estado de Goiás. Até abril de 2024, já foram formadas 267 turmas, alcan-

çando 2.170 alfabetizandos. Esses números refletem o compromisso contínuo do programa em promover a educação e a inclusão social, mesmo diante dos desafios enfrentados e das adaptações necessárias para garantir a efetividade de suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de jovens, adultos e idosos envolve aspectos complexos que vão além do contexto educacional, abrangendo também questões relacionadas às desigualdades socioeconômicas. Para mudar tamanha desigualdade, não se pode apenas oferecer a educação, faz-se necessário trazer a essa população melhoria na qualidade de vida que se entrelaça com a possibilidade de mudanças em outras esferas, tais como: a social, a cultural e a econômica.

Em muitas regiões de Goiás, assim como em diversas partes do Brasil, a taxa de analfabetismo funcional ainda é significativa, representando um obstáculo significativo para o desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, o Programa Alfabetização e Família, considerando os resultados obtidos, a sua articulação intersetorial e a conexão direta com questões fundamentais de educação e inclusão social, configura-se como uma política pública altamente relevante para Goiás e para o Brasil.

A falta de habilidades de leitura, escrita e matemática limita as oportunidades de emprego e de participação ativa na sociedade, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão. Isso é mais acentuado em comunidades mais vulneráveis, onde o acesso à educação de qualidade pode ser limitado devido a diversos fatores, como falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e ausência de programas educacionais adequados, principalmente para jovens e adultos.

Diante disso, o Programa Alfabetização e Família tem o potencial de se consolidar uma política

educacional de Estado, dada a sua capacidade de impactar positivamente, não só pelo crescimento individual do cidadão, mas também no desenvolvimento social e econômico da região. Ao integrar-se ao arcabouço das políticas educacionais, o programa pode contribuir significativamente para a consecução das metas de alfabetização e

educação estabelecidas nos planos nacional e estadual, fortalecendo assim o compromisso do governo com a promoção da educação de qualidade para todos. Assim, os resultados com o Projeto Alfabetização e Família demonstram viabilidade para implementação em qualquer unidade federativa do território nacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: Questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T. F. ALBUQUERQUE, Eliana B. C. MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 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.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. PNAD 2023. Brasília: IBGE, 2023.

DOURADO, F. L. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/>. Acesso em: 12 maio 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, P. **A importância do hábito de ler**: em três artigos que completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 2001.

FRIEDRICH *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: e plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 333-361, 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Economia. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Índice Multidimensional de Carência das Famílias: Estudo do IMB**. Goiânia, Goiás, setembro de 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2019/09/Indice-Multidimensional-da-Carencia-das-Familias-b0f.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MIRON, K. T. S.; SCHARDOSIM, C. R. Juvenilização da EJA: Possibilidades e desafios na escolarização. **EJA em debate**. Santa Catarina, v. 10, n. 17, p. 31-48, 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SEDUC. Comunicação Setorial. **Alfa Familiar**, 2024. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1BBXDsh-GBBcf4udlsymvnGwnduyW4bLXx/view>. Acesso em 16 maio 2024.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas. v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 05 nov. 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES INGRESSANTES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Giselle Garcia de Oliveira¹ 

Evania Martins Lima² 

Fábio Júlio Alves Borges³ 

¹Graduação em História pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em História pela Universidade Federal de Goiás. Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, SEDUC-GO.

E-mail: ggoliveira2013@gmail.com

²Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, SEDUC-GO.

E-mail: evania.emmartins@educ.go.gov.br

³Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás. Mestrado em Ecologia pela Universidade de Brasília. Doutorado em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás. Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, SEDUC-GO. E-mail: fabiojaborges@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 16/01/2024

Aprovado em: 19/03/2024

DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.11945871>

Resumo

O início de uma carreira profissional é complexo e requer tempo para sua consolidação. No caso do profissional docente em estágio probatório em uma instituição pública de ensino, são inúmeros os desafios enfrentados para exercer suas funções e garantir sua efetivação. Observando essas questões é de suma importância que as redes de ensino ofereçam condições para esse fazer-se profissional. Com tais considerações, o presente relato de experiência tem como objeto de abordagem o programa de formação continuada para professores ingressantes na rede estadual de educação do estado de Goiás e tem como objetivo fazer apontamentos concretos acerca da importância dessa ação para acolher e preparar esse profissional para o exercício de suas funções em conformidade com as diretrizes institucionais e pedagógicas da rede. Fez-se uso da pesquisa bibliográfica para abordar o caráter teórico e legal da temática, além da utilização de documentos oficiais, projetos, questionários avaliativos e relatórios para abordar os dados do programa e apresentar os resultados parciais junto ao seu público-alvo. Por fim, esse relato demonstra os caminhos percorridos por esse programa ainda em curso, ressaltando a inovação e a materialização dessa política educacional e institucional na rede.

Palavras - chave: Professor ingressante. Formação continuada. Estágio probatório.

INTRODUÇÃO

Quando um professor ingressa na carreira docente, independente da rede e do nível de ensino, ele se depara com desafios e dificuldades, que vão desde infraestrutura até o fazer pedagógico. O início da carreira é fundamental na determinação da permanência e sucesso na profissão, não apenas por ser um período de adaptação, mas, sobretudo, pelas implicações decorrentes deste processo (GABARDO; HOBOLD, 2013).

Para esses autores,

(...)as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. (GABARDO; HOBOLD, 2013, p. 532).

Esses desafios e dificuldades que os professores enfrentam no início da carreira, provenientes da discrepância entre as expectativas que eles possuem e a realidade do trabalho que realizam, geralmente são chamados de “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1995). Outro estudo que traz contribuição em relação a essa expressão é o de Flores *et al.* (2010, p. 4) ao dizer que, o choque com a realidade escolar é “[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana e a dificuldade de trabalhar com os alunos”.

Este rápido contexto nos ajuda a compreender a importância da formação no início da carreira, pois sem esses momentos formativos, os professores terão maior dificuldade para desenvolver seu trabalho pedagógico. Por isso, a necessidade de investir em programas formativos e de acolhimentos perante as complexidades da vida moderna, como ressaltam Nascimento e Reis (2017, p. 52),

(...)os impactos dos meios de informação e comunicação, das novas configurações familiares, da incorporação da mulher ao mercado de trabalho, das mudanças nos modelos de autoridade, da banalização da violência, da desigualdade social e econômica, das tensões entre diferença e igualdade que acabam por implicar em uma multiplicidade de funções com reflexos significativos na prática docente.

Diante disso, é importante que os programas de formação continuada estabeleçam interlocuções com os professores iniciantes de modo a proporcionar novas aprendizagens, pois é nesse período que se inicia a constituição da sua identidade profissional. Ainda segundo Krug (2020), essa fase de entrada na profissão docente é considerada como o momento de maior impacto para o professor, por isso são necessárias aquisições de habilidades e competências para atuar.

Pensando nessa problemática, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, criou um programa de formação para professores em estágio probatório, com objetivo de acolher e preparar esses profissionais para o exercício da prática docente. O objetivo deste estudo é descrever o programa de formação “Aprender para Promover Aprendizagens” e apresentar os resultados da avaliação do encontro presencial feita pelos professores que ingressaram na rede em 2023.

METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se de pesquisa bibliográfica sobre a temática abordada, e para além desse arcabouço teórico, utilizamos fontes documentais provenientes de arquivos públicos (estaduais e nacionais) tais como: leis, documentos oficiais, projetos e relatórios que foram essenciais para a construção

do artigo, pois esse tipo de fonte documental “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Para verificar o nível de satisfação dos professores com relação aos encontros do programa de formação “Aprender para Promover Aprendizagens”, aplicou-se um questionário (*Formulários Google*) disponibilizado no final do encontro através de um *QR Code*. Trata-se de “um instrumento de coletas de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas” fechadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201) que buscam avaliar a satisfação dos professores ingressantes sobre os temas das palestras, mesas redondas e rodas de conversa. O uso desse instrumento apresenta certas vantagens, conforme assinalam Marconi e Lakatos (2003, p. 202) no que diz respeito a “uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento”.

A elaboração de cada pergunta do questionário consiste em opções de respostas baseadas em uma escala do tipo Likert, com seis categorias variando de “0” (insatisfatório) a “5” (totalmente satisfatório). De maneira geral, as avaliações das atividades dos encontros de formação foram bastante parecidas. Por esse motivo e por questões das normas da revista, não foram apresentadas as avaliações de todas as palestras, rodas de conversa e mesas redondas. Foram considerados como satisfatório/relevante/adequado a soma das categorias 4 e 5, as somas das categorias 0, 1 e 2 como insatisfatório/irrelevante/inadequado e a categoria 3 como indiferente.

REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma,

como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Freire (1991, p. 58)

Essa é uma reflexão que, embora pensada para o educador, é cabível para toda e qualquer atividade profissional, pois constitui respeito ao tempo de fazer-se profissional em uma experiência contínua. Trata-se da oportunidade de averiguar o conhecimento adquirido no processo de formação teórica-acadêmica significando e ressignificando-o à luz da prática.

Pode-se dizer que os ingressantes em uma profissão ainda não consolidaram seus saberes e são sujeitos do tornar-se profissional, o que exige tempo e condições adequadas para demonstrarem suas competências e habilidades, bem como, para aprenderem acerca das rotinas, demandas e expectativas da instituição em que se encontram.

Para esse início e consolidação profissional é de suma importância que sejam apresentados, no âmbito institucional, programas, projetos e diretrizes que tenham como objetivo garantir ao trabalhador esse período de adequação ao cargo e suas atribuições. Trata-se da adoção de uma linguagem administrativa em torno da gestão de pessoas relacionada às funções que devem ser realizadas por profissionais qualificados para desempenhá-las eficientemente, conforme Lima e Carneiro (2013). Aplicada à gestão pública e suas instituições, implica na adoção de cuidados necessários para oferecer serviços de qualidade executados por servidores competentes.

Nesse sentido, no âmbito público, há disposições legais sobre o ingresso e permanência do trabalhador em suas funções, dentre as quais, está o estágio probatório, um período em que

(...) o novo servidor tem para desenvolver suas habilidades, conhecer o trabalho a ser desenvolvido e se identificar com ele. Serve ainda para o próprio profissional conhecer a realidade da Instituição e perceber se realmente quer seguir nesse novo caminho. (AMORIN, LUZ, SILVA, 2011, p. 3)

Especificamente, fala-se do servidor público, aquele que, aprovado em concurso, terá o direito de assumir uma vaga e passar por um período de avaliação para efetivar-se, respeitando o que está disposto no art. 41 da Constituição Federal de 1988, modificado pela Emenda Constitucional n. 19 de 1998 que também acrescenta o inciso III ao primeiro parágrafo, dispondo que o servidor será estável “(...)após três anos de efetivo exercício”, “(...) mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho (...)”. (BRASIL, 1998).

Avaliação de desempenho é o termo que configura o estágio probatório, uma vez que, por meio dele, será validado o resultado alcançado pelo candidato no concurso público. O servidor deve ser avaliado de forma metódica e organizada observando-se, conforme art. 20 da Lei 8.112/90, fatores como: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativas, produtividade e responsabilidade.

Diante do exposto, as instituições de ordem pública devem criar programas de avaliação dos servidores ingressantes que deverão ser aplicados durante o período de estágio probatório. Essa ação, no que tange à gestão de pessoas, pode ser relacionada à busca de excelência para o que é necessário gerir competências e alcançar resultados por meio delas. (CHIAVENATO, 2008, *apud*, LIMA; CARNEIRO 2013, p. 4)

Essa busca por excelência coloca, no centro, o cidadão e a qualidade do serviço a ele prestado, vindo ao encontro do despertar da administração pública brasileira para o aprimoramento contínuo

desses serviços prestados cabendo, portanto, à gestão pública e órgãos competentes na execução de um processo avaliativo formativo com critérios potencializadores da experiência profissional.

Fundamental nesse processo é saber o porquê se está avaliando como forma de evitar a mera classificação dos servidores sem oferecer caminhos para orientar e reorientar a prática. Assim, o primeiro critério é o estímulo ao desenvolvimento do profissional para o que devem ser observados aspectos como relacionamento com a gestão; adequação ao trabalho; identificação de necessidades de aperfeiçoamento; capacitação contínua, dentre outros.

Entre os servidores alcançados pela legislação do estágio probatório estão os profissionais docentes, para os quais são aplicáveis todas as reflexões e legislações anteriores, acrescentando, ainda, o parágrafo primeiro do art. 62 da Lei 9394/96 que trata da formação do professor.

No entanto, há a especificidade desse processo de estágio probatório quando aplicado ao professor que estará sendo observado em sua prática pedagógica e, sobre isso, é possível fazer uso das palavras de Madalena Freire (1995, p. 17), “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”.

A autora contribui para dar ao período do estágio probatório mais que um aspecto burocrático, visto que se refere ao interesse de se colocar como cúmplice dessa prática, considerando contribuir com o seu processo de construção. Essa é uma perspectiva que subtrai a preocupação excessiva com a aprovação ou reprovação no estágio probatório, e direciona para um período oportuno, a longo prazo, de desenvolvimento didático-pedagógico orientado e, a curto prazo, de adaptação à cultura escolar e interação do servidor com a instituição de trabalho.

Não se discute que está posto um processo avaliativo verticalizado nesse período em que o professor é submetido ao estágio probatório, uma vez que é condição para sua efetivação e estabilidade no serviço público. Sendo assim, deverá obedecer ao programa prescrito e instituído por sua secretaria sendo acompanhado por comissão específica, além do corpo gestor escolar. Contudo, aspectos mais humanizados podem ser percebidos quando se trata de pensar a inserção desse profissional em um ambiente de trabalho em que receberá inúmeras influências que o constituirá profissionalmente. Conforme Oliveira e Hagemeyer (2018, p. 4)

A formas de trabalho docente, realizadas nas diversas fases de escolarização, têm sido descritas como atividades profissionais cada vez mais exigentes nos dias atuais. A incerteza, a imprevisibilidade, a intensificação e a multiplicidade de tarefas associadas à docência para o ensino escolar têm requisitado uma compreensão mais ampla e profunda dessa profissão, o que requer analisá-la em sua inserção em determinado contexto social, político, cultural e econômico. Essa compreensão da função social da escola e de seus profissionais implica em repensar as formas de ingresso e de avaliação no momento inicial dos profissionais na carreira docente, em busca de formas adequadas de acolhimento, de incentivo à aprendizagem do ser e *tor-nar-se* professor.

As ideias das autoras citadas impulsionam para a adoção de um programa de estágio probatório docente que não se consolida em observações rasas e preenchimento de fichas avaliativas. É preciso considerar que, por mais que os professores tenham adquirido na formação inicial os conhecimentos didáticos e pedagógicos, a prática o colocará diante das previsibilidades e

contingências da educação e do ambiente escolar, diante de demandas específicas de sua secretaria e unidade escolar.

O estágio probatório implica em aspectos burocráticos inegáveis instituídos em âmbito federal os quais devem ser observados pelas unidades federativas, sem, no entanto, significar engessamento quanto à inserção de outros aspectos que dialoguem mais de perto com as suas concepções e propostas educativas.

No estado de Goiás as prerrogativas legais do estágio probatório docente estão firmadas no DECRETO N° 9.563, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2019 o qual dispõe que essa avaliação deverá ser realizada pela Comissão de Avaliação Especial de Desempenho do Professor – CAEDP. Ainda, no mesmo Decreto, fica estabelecido que diretores, coordenadores e professores em estágio participarão do ciclo de apreciação de desempenho preenchendo os formulários de registro e aferição. (GOIAS, 2019)

Quanto aos requisitos básicos da avaliação, o referido Decreto aproxima-se do que está disposto no art. 20 da Lei Federal 8.112/90, apontando para a iniciativa, a assiduidade e pontualidade, o relacionamento interpessoal, o comprometimento com o trabalho e a eficiência. Pensa-se em um profissional docente que proponha ideias, assuma desafios, se comprometa com a rotina e eventualidades escolares, com a qualidade da educação na adoção de metodologias diversificadas e motivadoras e com o enriquecimento do ambiente escolar agindo de forma interativa e respeitosa.

Seguindo essas e as demais prerrogativas já apresentadas, implementa-se, no estado de Goiás um programa de estágio probatório docente com vista à avaliação, acolhimento e qualificação dos professores ingressantes na rede estadual de educação, respeitando o novo servidor em seus saberes, bem

como preparando-o para uma experiência profissional segura, orientada e eficaz.

APRENDER PARA PROMOVER APRENDIZAGENS: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES EM ESTÁGIO PROBATÓRIO NA SEDUC-GO

O Programa de Formação Continuada para Docentes em Estágio Probatório é uma proposta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás – SEDUC-GO, coordenado pela equipe da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC) através do Núcleo do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) em parceria com a Superintendência de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (SGDP)/Gerência de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho do Servidor e Gestores Escolares (GEAADS). Tem a finalidade de ofertar aos docentes aprovados no concurso público de 2022¹ um período de formação pedagógica integrado com as diretrizes da legislação em torno dessa temática, de forma comprometida com os requisitos que a função exige, visando, sobretudo, o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se essencial que o professor recém nomeado pela SEDUC-GO, independentemente do nível de experiência profissional em que se encontra, necessita de um acolhimento institucional para se apropriar das normas e diretrizes que regem o servidor da educação, bem como conhecer o arca-

bouço teórico, prático e pedagógico que orienta a educação do estado de Goiás. Este contexto vai ao encontro das ideias de García (1991, p. 22) ao dizer que “dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário[...] assegurar que as pessoas que exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma”.

Sendo assim, em junho de 2023 foi proposto o Programa de Formação Continuada para Docentes em Estágio Probatório: Aprender para Promover Aprendizagens, que será desenvolvido entre os anos de 2023 a 2026, dividido em 6 (seis) semestres, composto de 4 (quatro) ações, sendo: 1) Encontro presencial inicial de 16 horas de formação e acolhida dos docentes; 2) Oferta de cursos no formato em EAD totalizando uma jornada de 300 a 400 horas, durante os 3 anos de duração do estágio probatório²; 3) Inserção dos professores nos grupos de estudos do Programa de Formação em Pares; 4) Avaliação docente realizada pela Gerência de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho do Servidor e Gestores.

Durante esse período relativo ao estágio probatório, os resultados da avaliação de desempenho do professor em estágio probatório serão integrados por meio da GEAADS e serão observados os requisitos de participação efetiva no referido programa ofertado pelo CEPFOR, considerando os resultados individualizados, oriundos da média obtida nos cursos em EAD e dos feedbacks dos professores de apoio pedagógico.

A seguir, é descrito um breve panorama das ações coletivas desse Programa e algumas análises, com a perspectiva de ressaltar a importância do

¹Concurso Público para provimento de vagas no cargo de Professor nível III do quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC em 2022, conforme o edital nº 007 – SEAD/SEDUC, de 15 de julho de 2022 com as retificações, publicadas no DOEGO nº 23.848, de 1 de agosto de 2022 e DOEGO nº 23.857, de 12 de agosto de 2022.

²Importa ressaltar que a carga horária dos cursos poderá ser utilizada para comprovar o recebimento do Auxílio Aprimoramento Continuado.

acolhimento e da formação técnica e pedagógica aos professores ingressantes na rede.

Encontro presencial inicial - formação e acolhida dos docentes

O percurso inicial desse Programa aconteceu nos dias 19, 20 e 21 de julho de 2023, com a realização do primeiro encontro formativo e acolhedor intitulado “Aprender para Promover Aprendizagens”. O evento aconteceu no auditório da Seduc e foi direcionado especialmente aos docentes convocados no primeiro semestre do ano de 2023, perfazendo um total de 16 horas e coordenado pela equipe do CEPFOR. Os encontros formativos posteriores aconteceram no segundo semestre de 2023, nas seguintes datas, a saber: 16, 17 e 18 de

agosto, 18, 19 e 20 de setembro e 09 e 10 de novembro de 2023.

As temáticas dos encontros (ver Quadro 1) foram centradas nas questões relativas aos aspectos didáticos-pedagógicos (planejamento, metodologia, gestão de sala de aula e avaliação), no perfil do professor do Século XXI, na estrutura organizacional da SEDUC-GO, das Coordenações Regionais de Educação e das Unidades Escolares, contemplando as dimensões administrativa e financeira referentes à ação educacional, a avaliação de desempenho e os sistemas de monitoramento: SIGE e SIAP e a legislação que rege o servidor e nas políticas educacionais do Estado de Goiás.

Para o ano de 2024, no primeiro e segundo semestres estão previstos esses encontros formativos presenciais retomando essas abordagens ditas anteriormente.

Quadro 1 – Temas desenvolvidos nos Encontros Formativos

Temas	
1	Organização do Trabalho Docente
2	Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Básica
3	Os desafios do Professor da Escola Pública do Séc. XXI
4	Apresentação do Plano de Trabalho da Diretoria de Política Educacional
5	Apresentação do Plano de Trabalho da Diretoria Administrativa
6	O perfil do professor do século XXI
7	O Conhecimento Pedagógico do Professor

Fonte: autores

Oferta cursos na modalidade EAD

A segunda ação constitui na realização de cursos de aperfeiçoamento na modalidade de ensino à distância ofertados pela Escola Virtual CEPFOR. Os cursos ofertados aos professores e pedagogos (ver Quadros 2 e 3) estão organizados em temáticas focais importantes

para a realização de um trabalho docente que imprima a qualidade vislumbrada pela SEDUC-GO.

Os professores ingressantes na rede irão participar desses cursos por meio da plataforma do Moodle³. Os professores acessam o site, procuram pelos cursos ofertados para este propósito e realizam sua auto-inscrição. Esse acesso é bastante intuitivo e os usuários utilizam os números de seus CPFs para tal.

³Para realizar os cursos em EAD do CEPFOR/SEDUC-GO é preciso acessar o link <https://escolavirtual.educacao.go.gov.br>

Quadro 2 – Cursos ofertados aos professores em estágio probatório na plataforma Escola Virtual do CEPFOR

Temáticas		Carga horária
1	Legislação Educacional, Leis e Diretrizes da Educação de Goiás, Planejamento educacional;	+ - 60 horas
2	Gestão de sala de aula	+ - 40 horas
3	Didática e Metodologia	+ - 40 horas
4	DCGO – Ampliado	+ - 40 horas
5	DCGOEM	+ - 40 horas
6	Avaliação da Aprendizagem Escolar	+ - 40 horas
7	Avaliação externa	+ - 40 horas
8	Desenvolvimento Profissional	+ - 20 horas
9	Formação em Pares	+ - 40 horas
Total de horas de formação		300 a 400 horas

Fonte: autores

Quadro 3 – Cursos ofertados aos pedagogos em estágio probatório na plataforma Escola Virtual do CEPFOR

Temáticas		Carga horária
1	Identidade Profissional: perfil e atribuições dos coordenadores pedagógicos	+ - 60 horas
2	Planejamento e Plano de trabalho	+ - 40 horas
3	Projeto Político-Pedagógico	+ - 40 horas
4	Teoria e Metodologia de Ensino	+ - 40 horas
5	Concepções de Formação Continuada	+ - 40 horas
6	Uma gestão voltada para o avanço contínuo da aprendizagem dos estudantes	+ - 40 horas
7	As competências socioemocionais	+ - 40 horas
8	Desenvolvimento Profissional	+ - 20 horas
9	Formação em Pares	+ - 40 horas
Total de horas de formação		300 a 400 horas

Fonte: autores

Inserção no Programa de Formação em Pares

Os professores ingressantes de Língua Portuguesa e Matemática terão a oportunidade de participar do Programa Formação em Pares, que tem a finalidade de promover a Formação Continuada para que pos-

sam (re)significar a atuação docente no processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo entre pares. O CEPFOR é responsável em coordenar, organizar e desenvolver o processo formativo em rede com o foco no material pedagógico REVISA⁴, perpassando os quatro eixos: *Currículo, Planejamento, Metodologia e Avaliação*.

⁴O REVISA GOIÁS é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, consequentemente, avançar na proficiência. Na elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, considera-se a matriz referência de descritores SAEB, associada ao documento curricular de Goiás e orientada a partir dos resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB. Esses materiais são encaminhados bimestralmente, uns impressos e outros no formato digital, compostos pelos cadernos do Professor e do Estudante que, estão organizados por componentes curriculares (Matemática e Língua Portuguesa e História) e áreas dos conhecimentos (Ciências da Natureza/Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Sendo que, essas duas áreas do conhecimento, o REVISA do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio serão disponibilizados apenas em formato digital.

A avaliação dos docentes

O ciclo de avaliação de desempenho para os professores da rede pública estadual de ensino de Goiás em período de estágio probatório está regido pelos decretos nº 9.396 e nº 9.563 em conformidade com a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001 e está a cargo da Gerência de Acompanhamento e Avaliação do Desempenho do Servidor e Gestores (GEAADS). Além do disposto nos decretos, os professores e pedagogos precisam preencher o formulário de avaliação que está disponível no Portal de Avaliação do Servidor (PAV) conforme as orientações, prazos e outros. Vale ressaltar, que esse processo de avaliação de desempenho e dos eventos formativos serão realizados em conjunto com as coordenações de todos os setores da SUPADEC/CEPFOR e a SGDP/GEAADS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados aqui são parciais e se referem a avaliação do encontro presencial de 16h, feita pelos professores que iniciaram na rede em 2023. O programa Aprender para Promover Aprendizagens encontra-se em andamento e está prevista a entrada de cerca de 4.000 professores na rede distribuídos entre os anos de 2024, 2025 e 2026. Todos deverão participar do encontro presencial e, posteriormente, ao longo dos três anos do estágio probatório, dos cursos online mencionados anteriormente nos quadros 2 e 3.

Em 2023, 1.072 professores ingressaram na rede estadual de educação de Goiás. Destes, 1.047 participaram da formação presencial inicial (16 horas), divididos em quatro turmas, como mencionado no tópico anterior. A primeira turma contou com 278 professores, a segunda com 268, a terceira com 241 e a quarta com 260. A formação presencial trouxe à pauta os âmbitos da escola e a forma como a Seduc faz a gestão da rede

estadual de educação de Goiás. Por meio de palestras, mesas redondas e rodas de conversas foram abordados temas como estatuto do servidor, estrutura organizacional e funcionamento da SEDUC – GO, planejamento pedagógico e organização do trabalho docente e os desafios e perfil do professor no século XXI.

No total, 503 professores responderam ao questionário. Destes, 91% (somatória das categorias 4 e 5) disseram que os temas tratados na formação são relevantes para sua prática profissional (Figura 1). Com relação as estratégias utilizadas no encontro formativo, 87% dos professores as avaliaram como adequadas (Figura 2). 86% dos professores assinalaram que se sentem confiantes em adequar as experiências e temas discutidos no encontro para o contexto de suas aulas (Figura 3).

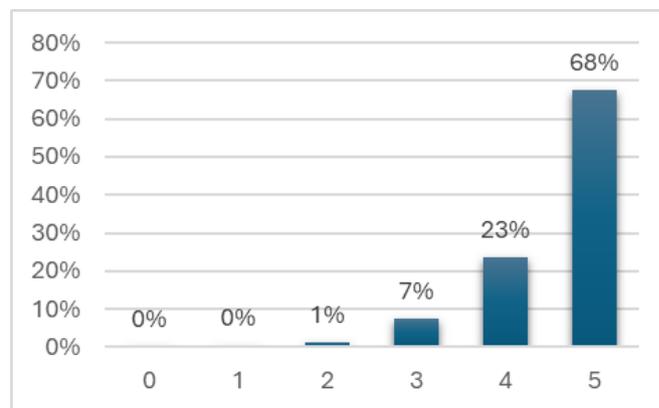


Figura 1. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” muito relevante e “0” irrelevante, como você avalia a relevância dos temas trabalhados nesse encontro formativo para a sua prática profissional?

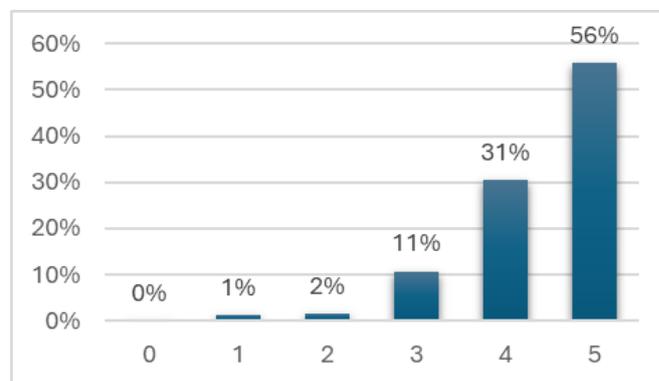


Figura 2. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” totalmente adequadas e “0” inadequadas, como você avalia as estratégias formativas utilizadas durante a formação?

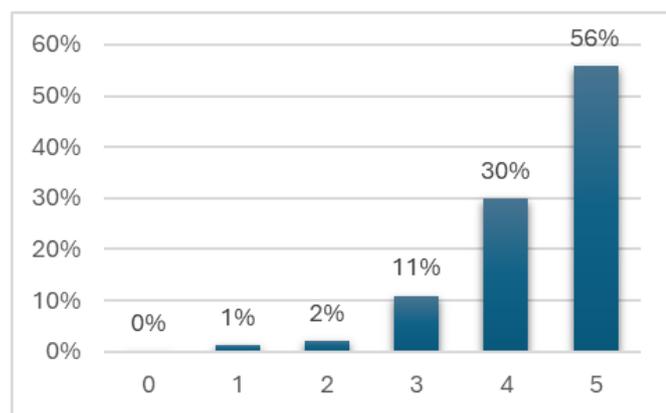


Figura 3. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” totalmente confiante e “0” nenhuma confiança, assinale o quanto você se sente confiante em adequar as experiências e temas discutidos para o contexto de suas aulas.

Esse momento de acolhida e formação dos professores no início de suas carreiras nas redes de ensino é fundamental, pois a formação inicial não consegue prepará-los para os desafios da realidade escolar. Sabemos que as condições de ingresso e a falta de políticas de integração impactam sobremaneira o desenvolvimento docente (SILVA; BIOTO, 2023). De acordo com Marcelo (1998) alguns estudos têm mostrado que um dos principais motivos de abandono da docência são as dificuldades enfrentadas durante o estágio probatório. Nesse período, os professores enfrentam desafios, expectativas e inseguranças sobre como lidar com as responsabilidades de seu trabalho (CASPERSEN; RAAEN, 2014). Diante disso, o apoio institucional recebido durante os primeiros anos de docência é essencial para assegurar que o professor esteja motivado e comprometido com sua profissão (MARCELO, 2010).

Sobre a roda de conversa “O papel da escola e do professor na formação dos estudantes”, com a participação de estudantes do ensino médio, 85% dos professores avaliaram a discussão do tema como satisfatória (Figura 4). Os principais desafios da prática dos professores iniciantes envolvem a comunicação com

os alunos, os procedimentos para ensinar os conteúdos e a insegurança no enfrentamento de situações novas (ALLIAUD, 2014; PAPI, 2011). Nessa roda de conversa os professores tiveram a oportunidade de ouvir estudantes e professores experientes sobre como lidar com esses desafios, de modo a se sentirem mais seguros em relação a sua prática.

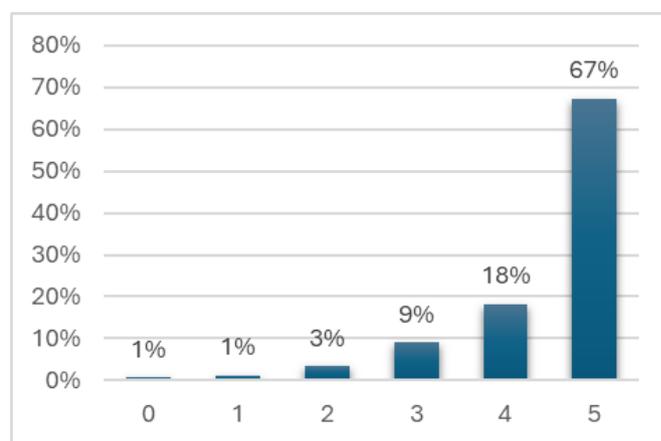


Figura 4. Sobre a Roda de Conversa “O Papel da escola e do professor na formação dos estudantes”. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” totalmente satisfatória e “0” insatisfatória, como você avalia a pertinência do tema discutido?

Com relação a palestra “O conhecimento pedagógico do professor da rede pública de ensino”, 93% dos professores declararam que o tema discutido foi satisfatório (Figura 5). Essa quase totalidade de satisfação com o tema pode ser explicada pelo fato de que os professores em início de carreira são carentes de conhecimento pedagógico, apresentando dificuldades em saber quais estratégias são mais eficientes para se trabalhar determinado conteúdo (CIRÍACO; MORELATTI, 2016). Professores em início de carreira apontam a existência de uma desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente (NASCIMENTO; REIS, 2017). Isso ocorre porque muitas vezes os

programas de formação inicial acabam priorizando os conhecimentos específicos ou não fazem a ligação necessária entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e a realidade escolar (BARBOSA; BARBOZA, 2019).

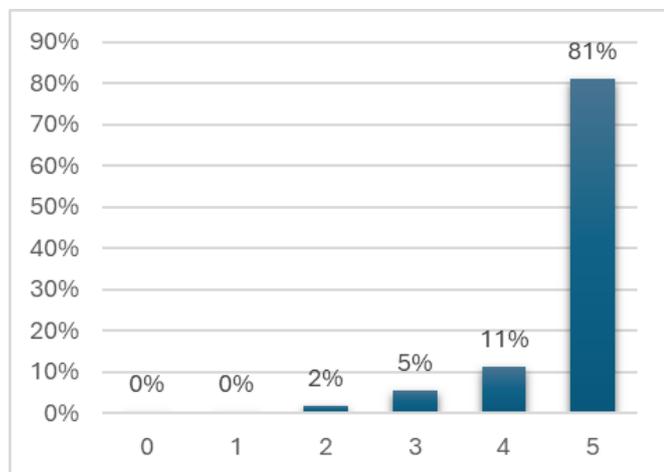


Figura 5. Sobre a Palestra “O conhecimento pedagógico do professor da rede pública de ensino”. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” totalmente satisfatória e “0” insatisfatória, como você avalia a pertinência do tema discutido?

A respeito da palestra “O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente”, 92% dos professores avaliaram a pertinência do tema como satisfatória (Figura 6). A falta de conhecimentos para a elaboração do planejamento de ensino é uma das principais dificuldades encontradas pelos professores iniciantes na educação básica (KRUG, 2020). A ação de planejar o trabalho docente é vista como um desafio por professores em início de carreira (ABRÃO *et al.*, 2023). De acordo com Krug, Krug e Krug (2023) as dificuldades na elaboração do planejamento de ensino dos professores iniciantes está, prioritariamente, ligada à variável pedagógica. Desse modo, saber fazer um bom planejamento de ensino é uma das necessidades formativas de professores em estágio probatório (KRUG *et al.*, 2019).

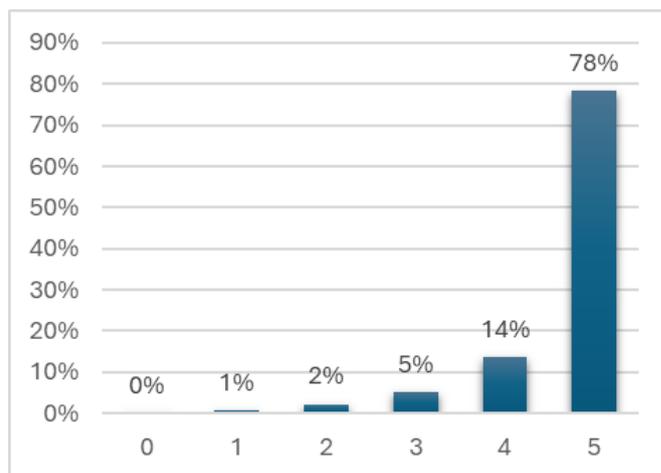


Figura 6. Sobre a Palestra “O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente”. Em uma escala de 0 a 5, sendo “5” totalmente satisfatória e “0” insatisfatória, como você avalia a pertinência do tema discutido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Programa “Aprender para Promover Aprendizagens” na rede estadual de educação de Goiás tem mostrado, mesmo que de forma ainda parcial (pois, se estende até 2026), a importância da formação inicial ofertada aos docentes recém-empossados, possibilitando qualificar as práticas educativas na sala de aula com o objetivo de melhorar suas habilidades e competências em relação ao ensinar e aprender, além de esclarecer quanto à estrutura organizacional da SEDUC-GO e a legislação que rege o servidor e, as políticas educacionais do Estado de Goiás.

É importante ressaltar que, por se tratar de um Programa em fase de implementação, ainda apresenta alguns desafios a serem superados. No entanto, a materialização dessa política educacional e institucional na rede é algo inovador e essencial, sobretudo diante dos depoimentos e das avaliações dos questionários respondidos pelos professores ingressantes sobre o encontro presencial. De maneira

geral, pode-se concluir que as temáticas discutidas nas atividades organizadas foram satisfatórias e têm grande potencial para contribuir com a prática pedagógica e com a permanência dos professores ingressantes na rede.

Os dilemas e dificuldades que o professor enfrenta no início da carreira são complexos e abrangentes, de maneira que um curso de formação dificilmente será capaz de resolvê-los por completo. Por isso, é importante que a SEDUC - GO, junto com suas unidades escolares, ofereça um espaço de formação

que proporcione trocas de experiências, orientações e direcionamentos no sentido de minimizar as dificuldades e atender as necessidades específicas que surgem no início da carreira docente.

Vale ressaltar que esse programa de formação implementado no período de estágio probatório descende de uma visão abrangedora e estratégica por parte da atual gestão da SEDUC - GO, que acredita ser uma proposta legítima, pois demonstra compromisso com a formação continuada dos professores ingressantes.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, F. S. *et al.* Desafios e reflexões no início da carreira docente: um olhar sobre o planejamento. **Latin American**, v. 14, n. 2, p. 190-203, 2023.

ALLIAUD, A. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante em el programa de acompañamiento de docentes noveles em su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014.

AMORIN, T. N. G. F.; LUZ, L. C, S. da; SILVA, L. B.. Estágio probatório: contribuição efetiva para o servidor público? **Administração Pública e Gestão Social**, v. 3, n. 4, 2011.

BARBOSA, D. E. F.; BARBOZA, P. L. Como professores iniciantes percebem o que fazem na sala de aula de matemática. **Educação Matemática em Pesquisa**, v. 21, n. 12, p. 335-352, 2019.

BRASIL. **CASA CIVIL**. EMENDA CONSTITUCIONAL N. 19, DE 04 DE JUNHO DE 1998. Disponível em; https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emcl19.htm. Acesso em; 23 abr. 2024.

CASPERSEN, J.; RAAEN, F. D. Novice teachers and how they cope. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, London, v. 20, n. 2, p. 170-211, 2014.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. Problemas experienciados por professoras iniciantes em aulas de matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 267- 280, 2016.

FLORES, P. P. *et al.* O percurso profissional de professores de Educação Física Escolar de Santa Maria, RS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n. 147, p. 1-28, ago. 2010.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 500-549, mai./ago. 2013.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. In: GARCÍA, C. M.. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991. p. 18-68.

GOIÁS. **SECRETARIA DE ESTADO DA CASA CIVIL**. DECRETO N° 9.563, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2019. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/71594/pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**. Programa de Formação Continuada para Docentes em Estágio Probatório Aprender para Promover Aprendizagens. Goiânia, 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

FREIRE, M. (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos pedagógicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

KRUG, H. N. *et al.* Necessidades formativas de professores de Educação Física iniciantes na Educação Básica. **Revista Querubim**, Niterói, v. 4, n. 38, p. 23-31, 2019.

KRUG, H. N. Apontamentos sobre a fase de entrada na carreira docente em Educação Física: o choque com a realidade escolar. **Revista Gestão Universitária**, Belo Horizonte, p. 1-13, jan. 2020.

KRUG, H. N.; KRUG, R. R.; KRUG, M. R. O planejamento de ensino de professores de educação física iniciantes na educação básica: dificuldades e consequências. **Form@re**, v. 11, n. 1, p. 31-45, 2023.

LIMA, I. F.; CARNEIRO, A. P. Linard. Gestão de pessoas na administração pública: pessoas competentes, melhores resultados. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXI, N°. 000001, 10/07/2013.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, p. 174-214, 2003.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, 2017.

OLIVEIRA, A. A. L.; HAGEMMEYER, R. C, C. As apropriações da profissão docente no estágio probatório: em busca de lógica para além da avaliação de desempenho. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, 2018.

PAPI, S. O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Curitiba. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, C. S.; BIOTO, P. A. Políticas de integração docente: tornando o desafio em formação colaborativa aos professores ingressantes. **Humanidades & Tecnologia** (FINOM), v. 42, out./dez. 2023.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n. 2, 1984, p.143-178. In: SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial, Revista Multidisciplinar da UNIESP, n. 8, dez. 2009.

“AS BORBOLETAS DE ZAGORSK”: A MEDIAÇÃO PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Renata de Moraes e Silva¹ 

Claudio Roberto Machado Benite² 

¹Graduação em Química pela Universidade Federal de Goiás. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Colégio Estadual Professor Gervásio Santana Dourado em Aparecida de Goiânia.
E-mail: professorarenatta@gmail.com

²Graduação em Química pela Universidade do Grande Rio. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Química pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: claudiobenite@ufg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 09/01/2024

Aprovado em: 27/03/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11947733>

Resumo

Este estudo objetiva discutir as possibilidades e entraves no processo de ensino e aprendizagem de Química para alunos com deficiência visual (DV) por meio da experimentação, sob a ótica das reflexões construídas a partir do documentário “As Borboletas de Zagorsk”. Foi proposto um experimento de separação de mistura com material alternativo realizado por DV objetivando minimizar os efeitos causados pelo isolamento social e as barreiras intensificadas pelo ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia da COVID-19. Contendo elementos da pesquisa participante (PP), a intervenção foi realizada pelo Google Meet envolvendo alunos do ensino médio de uma instituição pública de apoio a DV, parceira do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da Universidade Federal de Goiás - UFG. Ressaltamos que apesar do experimento ter possibilitado sensações conscientes que comumente não são exploradas no ensino online a atividade foi condicionada à experiência da docente em atuar com DV. Nossos resultados sinalizam o envolvimento de alunos com DV em atividades experimentais com uma participação ativa e autônoma.

Palavras - chave: Atendimento Educacional Especializado. Experimentação. Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

A visão é o sentido responsável pela captação de estímulos e projeções espaciais facilitando a vida do ser humano no relacionamento com seus semelhantes (MIRANDA; QUADROS; SILVA, 2010). É também um importante canal de percepção de dados para a análise, apropriação e discussão de conteúdos, processo no qual os estudantes com deficiência visual (DV) possuem limitações. Torna-se, assim, uma das maiores dificuldades para percepção e apropriação de conhecimento, visto que boa parte das propostas educacionais tem a visão como canal de acesso a informações necessárias ao aprendizado (BENITE *et al.*, 2017a).

Conforme a legislação brasileira, a educação é direito de todos, incluindo o acesso a todo conhecimento produzido pelas diferentes Ciências, dentre elas a Química. No entanto, é possível considerar que os problemas de aprendizagem enfrentados por DV na escola podem ser agravados por características específicas desta disciplina, como a própria linguagem simbólica que a representa por meio de fórmulas, estruturas moleculares, dentre outras. Tais desafios se tornam desafiadores ao professor, visto que é uma Ciência de caráter teórico-prático em que utiliza de aulas experimentais como um eficiente recurso didático podendo despertar a curiosidade dos estudantes, desde que sejam incentivados à investigação favorecendo, assim, a sua aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos (BENITE *et al.*, 2017b).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a aprendizagem promove o desenvolvimento tendo o professor como o mediador entre o aluno e o conhecimento. Assim, a mediação é entendida como processo de promoção da aprendizagem que:

não pode ser caracterizada nem pela aprendizagem dos conteúdos, nem pela aprendizagem dos processos, mas pela sua interação dinâmica em situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos mobilizar os seus saberes conceituais e processuais no desenvolvimento de processos investigativos e, deste modo, construir e reconstruir contínua e progressivamente a sua compreensão do mundo (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 54).

Nesta perspectiva, compreender o professor como um agente mediador e não apenas como um reproduzidor de conhecimento, fórmulas e sínteses (MORAN, 2000) se faz necessário para o sucesso do processo de ensino e, conseqüentemente, o atendimento as necessidades da diversidade de sala de aula.

O princípio de mediação e a escola de Zagorsk

O processo de mediação se constitui como uma atividade complexa e desafiadora, por estarmos inseridos em uma cultura acadêmica que decorre, comumente, por meio da resolução e memorização de exercícios desprezando a discussão conceitual (MOTTA *et al.*, 2013), dificultando a participação de alunos com necessidades educacionais específicas.

O documentário “*As Borboletas de Zagorsk*” descreve as ações transformadoras realizadas e mediadas por professores, na antiga União Soviética, que trouxeram resultados considerados positivos, relatando o processo do desenvolvimento educacional de alunos cegos e surdos (SANTOS; RESENDE; BOELSUMS, 2021). Seguindo os pressupostos de Vygotsky, o documentário defende que “a linguagem é poder e, por meio dela, o aluno organiza o seu pensamento e se insere no mundo dos conhe-

cimentos científicos” (VYGOTSKY, 1987, p. 53), constituindo por meio de processos humanos onde têm gênese nas relações sociais com o outro e em interações intersubjetivas.

No documentário é apresentada a vida de Natasha Krilatov que teve sua história transformada por meio do desenvolvimento social e cultural, fundamentada na teoria sobre defectologia¹ (DINIZ, 2014). A limitação de Natasha estava associada à surdez e à cegueira, situação em que ela chamou de “escuridão”. Entretanto, ela foi inserida em um contexto que a possibilitou aprender e, assim, sair da “escuridão”, pois teve sua condição modificada pela aquisição da linguagem. A escuridão, para além da deficiência visual, é compreendida como a impossibilidade de construir relações sociais, ou seja, uma situação excludente.

Natasha tinha 13 anos quando foi para Zagorsk e, segundo ela, Vygotsky mudou sua vida quando ainda era estudante. “Suas ideias eram a força motriz da psicologia soviética” (BBC TV, 1992). Em suas palavras:

É claro que em Zagorsk eu me sentia mais livre e feliz que em casa, pois podia me comunicar com os professores, as crianças e a equipe que trabalhava lá. Em Zagorsk também me ajudaram muito a compreender a ideia confusa que eu fazia na época. Não foi um processo agradável e eu me recordo com gratidão da paciência dos professores que realizam esse trabalho em Zagorsk hoje e em épocas passadas. Como resultado eu comecei lentamente a compreender tudo o que me ajudou a agir corretamente no mundo à minha volta (BBC TV, 1992).

No documentário, Natasha Krilatov pode ser considerada um exemplo bem sucedido de inclusão numa sistema de ensino que, mesmo cega e surda desde criança, quando adulta se tornou mãe, filósofa e psicóloga de profissão.

Assim, o documentário nos convida a refletir sobre a importância de se considerar as características do outro na elaboração de estratégias que minimizem os efeitos causados pelas barreiras da deficiência contribuindo para que tenham participações mais ativas no processo de ensino, tecendo relação com a metáfora “borboletas” que expressa as transformações e metamorfoses vividas por crianças e jovens do Instituto de Defectologia, ao longo de suas vidas, até a conquista da independência e autonomia social.

A experimentação como possibilidade para o ensino de Química para os alunos com deficiência visual

Nas últimas décadas, alguns estudos (BENITE *et al.*, 2017a; 2017b; 2022) têm apontado sobre as pontecildades da experimentação acessível enquanto um recurso para a aprendizagem do conhecimento químico por alunos com necessidades educacionais específicas, com o intuito de promover a inclusão no processo de ensino se contrapondo as aulas teóricas de cunho memorístico. Mas logo surge o seguinte questionamento: como possibilitar um ensino de Química de qualidade para DV se a maioria dos experimentos é pautada na observação visual?

Para incluirmos DV nas aulas experimentais de Química é necessária a adaptação/construção de

¹“O ramo do conhecimento sobre a variedade qualitativa de desenvolvimento de crianças anormais, a diversidade de tipos desse desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1987, p. 37).

materiais específicos e elaboração de estratégias que atendam a especificidade para que estes possam atuar de forma autônoma na atividade compreendendo, assim, os conteúdos propostos (FRANÇA, 2018).

Nessa perspectiva, Carvalho (2021), discute o uso da experimentação como uma ferramenta cultural utilizada como estratégia didática, em que os estudantes se tornam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, pois são ofertadas atividades que proporcionam aos alunos possibilidades de articulação entre os conhecimentos prévios e novos saberes, discutindo suas ideias e criando condições para compreenderem os conceitos propostos no currículo escolar.

Sobre os experimentos envolvendo DV, esses vão além da etapa de observação visual podendo explorar os demais sentidos como canal de coleta de dados empíricos do fenômeno reproduzido no experimento para interpretação teórica, mediada pelo professor, visando a aprendizagem dos conceitos previstos na atividade.

No entanto, além das dificuldades enfrentadas pelos DV devido ao número escasso de proposta inclusivas, no ano de 2020 o mundo foi atingido pelo grande número de casos de Covid-19 e o isolamento social foi a maneira inicial mais eficaz de conter o aumento dos contágios. Diante daquele cenário, o Ministério da Educação lançou em 17 de março de 2020 a Portaria nº 343 autorizando, em caráter excepcional, substituindo o ensino presencial pelo ensino remoto emergencial (ERE) desafiando professores e alunos a assumirem novas posturas para ensinar e aprender (BRASIL, 2020) “evidenciando a problemática que já existia de forma presencial: a dificuldade no processo de inclusão de alunos” (OLIVEIRA; SILVA; MEDEIROS, 2020, p. 40).

Diante do ocorrido, o ERE passou a ser o novo formato de comunicação escolar com os estudantes e o processo de adaptação da escola à nova realidade não foi simples. Se a educação brasileira já

apresentava inúmeros problemas, com a pandemia eles ficaram mais evidentes. Muitas dificuldades surgiram no início para professores e alunos, como a indisponibilidade de equipamentos internet que atendessem a demanda exigida, a falta de domínio das tecnologias de informação e comunicação, a preocupação com a qualidade do ensino, o aumento do tempo de planejamento das aulas e a utilização de estratégias educacionais diferenciadas que alcançassem a aprendizagem dos estudantes (GRACINO *et. al.*, 2021). Esse cenário se tornou desafiador para os educadores que foram em busca de conhecimentos e estratégias educacionais para contemplar esse novo modelo de ensino.

Diante do exposto, fundamentamo-nos no documentário “As borboletas de Zagorsk” para refletir a própria prática pedagógica, o atendimento educacional especializado para DV oferecido presencialmente por uma parceria colaborativa entre o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da Universidade Federal de Goiás e um Centro de Apoio Pedagógico para DV, em Goiânia. Pautados na necessidade de manutenção da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o período de isolamento social, esta pesquisa objetivou analisar a possibilidade do uso da experimentação acessível enquanto estratégia didática para o ERE de Química para DV usando o Google Meet como ferramenta de mediação.

O experimento propôs a separação de mistura com materiais alternativos e comuns de uma residência e teve como propósito, para além da aprendizagem, minimizar os efeitos psíquicos causados pelo isolamento social e as barreiras intensificadas pelo ERE, já que nessa ferramenta o único sentido utilizado pelos DV é a audição.

METODOLOGIA

Como trajetória metodológica, referendamos na perspectiva histórico-cultural para o uso de elementos da Pesquisa Participante (PP) que tem uma abordagem “ligada a práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (BRANDÃO, 1999, p. 21).

Os sujeitos envolvidos foram: uma professora de Química em formação continuada (P1) e também autora deste estudo e quatro DV (A) que participavam do acompanhamento pedagógico no CAP e que cursavam a 1ª série do ensino médio na escola comum, com a idade entre 16 e 19 anos. O CAP é um espaço destinado aos DV que:

recebe pessoas de todo o Estado, orientando-os em atividades cotidianas buscando maior independência em suas ações. As aulas de Química acontecem uma vez por semana e são pautadas em experimentos realizados por alunos com deficiência visual, mediadas por professores em formação continuada e inicial e acompanhadas por uma professora de apoio da instituição. Gravadas em áudio e vídeo, as aulas são transcritas e analisadas teoricamente em conjunto com o professor formador (BENITE et al., 2017b, p.96).

Para além das dificuldades enfrentadas por DV nas salas de aula comuns que frequentemente se encontram em situação de exclusão frente aos videntes quanto ao acesso ao conhecimento químico, a proposta foi amenizar a ampliação dos efeitos causados pelo ERE com a interrupção das aulas presenciais que proporcionam o uso de materiais adequados e interações sociais (processo de mediação) mais proveitosas durante o AEE, dentre outros aspectos. Diante desse ce-

nário, aulas experimentais foram ofertadas com o propósito de permiti-los o uso do tato, olfato e paladar para o acesso as informações das composições dos materiais e seus comportamentos durante a atividade e a audição para a apropriação do conhecimento a partir das discussões teóricas, mediada pelo professor, pelo *Google Meet*.

As aulas remotas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas, compondo nosso *corpus* de estudo para posterior análise da conversação (MARCUSCHI, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseamos-nos em Vygotsky (1987) para dizer que experimentos mediados com o auxílio de instrumentos podem contribuir para a atribuição de sentidos aos fenômenos observados. Assim sendo, a mediação instrumental dos conteúdos de Química pode encontrar na experimentação uma alternativa para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Neste estudo, intervenções pedagógicas (IP) foram planejadas visando oportunizar aos DV a apropriação dos conhecimentos escolares favorecendo seu aprendizado (VYGOTSKY, 1987). Uma de nossas premissas é a de que a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem é essencial para sistematizar o conhecimento que o aluno se apropria durante suas experiências de estudo e em suas vivências. Segundo Vygotsky (1987), o indivíduo expressa a sua concepção de mundo quando narra as suas vivências, as quais surgem de seu desenvolvimento cultural.

Nesta IP utilizamos o eixo temático “Meio Ambiente” visando provocar reflexões sobre aspectos do cotidiano dos alunos. A aula iniciou com a discussão sobre separação de Misturas a partir de situações que envolvessem os conheci-

mentos prévios dos alunos provocando relações com o que vem a ser uma mistura (Extrato 1).

EXTRATO 1

P1: *Vamos falar agora sobre misturas, vocês já ouviram falar?*

A1: *Mistura eu compreendo como uma junção de dois itens que se dissolvem ou não.*

A2: *Mistura para mim acho que são duas coisas de fórmulas diferentes que quando se juntam ficam homogênea.*

A1: *Tipo água e sal; água e açúcar.*

A4: *Água e óleo não se misturam.*

P1: *Então, perceberam na fala de A1: ela disse ser algo homogênea ou heterogênea. Na fala de A4 água e óleo não se misturam, não é isso?*

P1: *Agora me falem na prática de coisas que vocês conhecem na casa de vocês e no meio ambiente que são misturas.*

A2: *Água e açúcar já manipulamos. Água e sabão, também.*

P1: *Isso, sabão em pó, por exemplo.*

No extrato 1, a professora pergunta aos alunos o que entendem por misturas. Os estudantes respondem o que sabem e citam exemplos do dia a dia. Esse diálogo demonstra que envolver situações cotidianas no ensino de Ciências pode estimular a participação de DV nas aulas, pois é a partir dos conhecimentos prévios dos alunos que estes podem compreender o que o professor está explicando ou perguntando possibilitando, assim, a relação dos conhecimentos espontâneos aos escolares (CARVALHO, 2021).

Em seguida foi proposto um experimento para que os estudantes percebessem a articulação entre teoria e prática, no campo do conhecimento químico, sendo proposta uma separação de misturas utilizando materiais alternativos e caseiros, como: garrafa PET cortada ao meio, algodão, óleo usado e água.

A escolha de um experimento simples com materiais que os estudantes tivessem em casa foi devido às limitações provocadas pelo contexto pandêmico vivido na época. Nas aulas presenciais, em geral, os DV demonstram limitações no acesso aos conteúdos

de química por professores normalmente estimularem a visão como meio de acesso as informações, apesar das mais variadas possibilidades do uso dos demais sentidos para auxiliar no processo de aprendizagem (OLIVERIA *et al.*, 2020). No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores nas aulas remotas foram muito maiores, principalmente para o público com necessidades educacionais específicas, visto que, no caso dos DV, o acesso a informação se restringiu a audição ampliando as limitações provocadas pela deficiência visual, intensificando o processo de exclusão.

Cada etapa da montagem do experimento foi norteada por uma pergunta mediada pelo professor. O objetivo era que os alunos conseguissem se apropriar dos conceitos científicos a partir da discussão envolvendo a realização do experimento. A figura 1 mostra A2 separando os materiais, com o auxílio de um familiar, para a realização do experimento: dois copos de 200 mL, um contendo água e o outro contendo óleo.

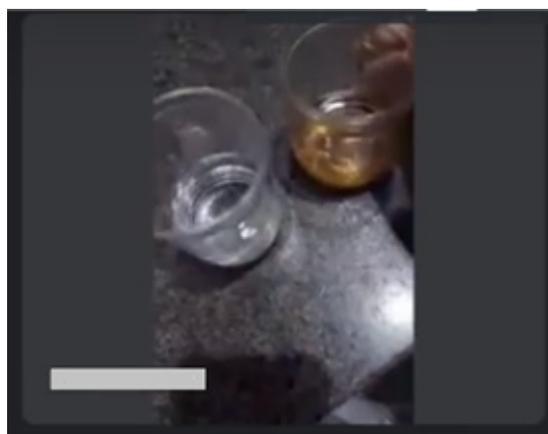


Figura 1. A2 separando os materiais para a realização do experimento, com auxílio de um familiar.

Fonte: LPEQI, 2021.

Utilizando o tato como canal de observação do experimento (Figura 1), A2 faz o reconhecimento e a separação dos materiais alternativos para o experimento: um copo contendo água e o outro óleo. De acordo com Nishida (2012), o tato é um dos sentidos mais importantes para os DV, pois parte das informações dos objetos do mundo é adquirida por

Relato de Experiência “As Borboletas de Zagorsk”: a mediação para minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de química para alunos com deficiência visual

meio deste sentido, isso porque além da sensibilidade cutânea podemos explorar “o sentido cinestésico para identificação das características dos materiais usados como reagentes no experimento” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p.175), colaborando com a investigação sensorial autônoma desses alunos. No extrato 2, P1 orienta para que os alunos fiquem atentos as etapas de realização do experimento.

EXTRATO 2

P1: *Vamos fazer o experimento. Coloquem a mistura. Coloquem e vamos aguardar.*

A1: *Coloquei*

P1: *Vamos aguardar, então. Agora esperem.*

Na figura 2, apresentamos imagens da montagem e realização do experimento com materiais alternativos, orientada pela professora (P1: *Vamos fazer o experimento. Coloquem a mistura. Coloquem e vamos aguardar*; A1: *Coloquei*; P1: *Vamos aguardar então. Agora esperem.*). A orientação para a realização de um experimento a distância com DV exige do professor concentração no detalhamento aos comandos das ações dos alunos, bem como atenção quanto a separação do material a ser usado e o ambiente para a realização da atividade, para que os estudantes consigam atuar de maneira autônoma, utilizando os outros sentidos remanescentes para além da audição.

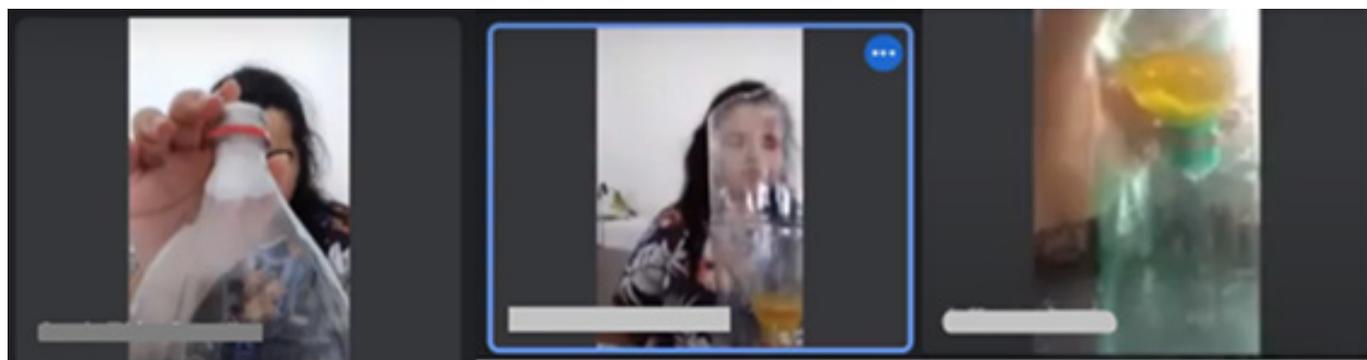


Figura 2. A1 montando e realizando o experimento.

Fonte: LPEQI, 2021

De acordo com Vygotsky (1987), o professor atua como mediador no processo de aprendizagem do estudante, pois enquanto representante legítimo da área do conhecimento ele é o agente que auxiliará na organização das ideias dos alunos provocando avanço do senso comum para uma linguagem mais elaborada.

A importância de planejar uma aula com caráter investigativo está na construção de atividades de ensino que representem os problemas, as informações e os valores culturais dos próprios conteúdos com os quais estamos trabalhando em sala de aula (VYGOTSKY, 1987), criando assim condições

para que os alunos aprendam o conhecimento que precisamos ensinar.

O diálogo a seguir mostra a identificação, pelos DV, do momento em que ocorre a separação da água e do óleo mediada por P1, sem usar a observação visual do experimento.

EXTRATO 3

P1: *Coloquem a mistura e vamos aguardar.*

P1: *Vocês estão escutando os “pinguinhos” caindo?*

A2: *Eu escutei aqui P1.*

A2: *Como se fosse aquele filtro de barro, dá para escutar aqui!*

P1: *Isso mesmo A2.*

A1: *Eu não estou ouvindo! (Aluna coloca o experimento no ouvido para tentar escutar o barulho). Está filtrando, agora estou escutando o barulho!*

No extrato 3, P1 pergunta aos alunos se estão percebendo a separação da água e o óleo (P1: *Vocês estão escutando os “pinguinhos” caindo?*; A2: *Eu escutei aqui P1.; A2: Como se fosse aquele filtro de barro, dá para escutar aqui!*), isso porque:

quando há prejuízo visual, a audição destaca-se por possuir a capacidade de realizar a análise espacial do ambiente, que assemelha-se com a visão em muitos aspectos, e naturalmente assume tal função, dentre outras relacionadas às atividades cotidianas e a comunicação (CUNHA et al., 2018, p. 62).

Além de utilizarem a audição para identificar o processo de separação da água e do óleo, os DV compararam o som da água pingando com o barulho do filtro de barro, demonstrando que os conhecimentos prévios são importantes para relacionarem com os novos conhecimentos. Em uma aula com DV os conhecimentos do cotidiano são imprescindíveis por não terem a visão como canal de observação.

Desta maneira, a percepção e a comparação de A2 sobre a separação da mistura com o barulho do filtro de barro ressalta a importância do envolvimento de diversos atores no processo, para que seja possível alcançar resultados significativos, conforme foi apresentado pelo documentário “As Borboletas de Zagorsk” (SANTOS; RESENDE; BOELSUMS, 2021).

A potencialização desses alunos surge pela quantidade e qualidade dos estímulos oferecidos e pela interação social, mediada pelo professor, com o uso da linguagem e instrumentos (BENITE et al., 2017a).

Em seguida, A1 diz: “*Está filtrando, estou até escutando o barulho*”! A resposta de A1 demonstra sua

percepção a ocorrência do fenômeno reproduzido, pensado pela professora durante o planejamento para o acompanhamento do experimento, pois concordamos com Vygotsky (1987, p. 47) que indivíduos “com deficiência devem ter todos os sentidos remanescentes permanentemente estimulados de modo a compreender o mundo”. A1 percebe que houve filtração quando diz que escutou o barulho da água caindo do filtro feito da garrafa PET.

Após a ocorrência da filtração, foi possível discutir o que vem a ser separação de misturas, misturas homogêneas e misturas heterogêneas, como mostra o extrato 4.

EXTRATO 4

P1: *O que está acontecendo no experimento?*

A2: *A água está se separando do óleo.*

P1: *Sim. E por que isso acontece?*

A3: *São substâncias que não se misturam.*

A2: *Porque elas são diferentes: um é polar e o outro apolar. Não interagem suas moléculas.*

P1: *O quê mais?*

A2: *Possuem densidade diferente.*

P1: *E o que seria essa densidade?*

A1: *A água fica em cima e o óleo fica em baixo.*

P1: *A densidade é a relação entre a massa e o volume de um material. A densidade da água é maior do que a do óleo e por isso fica em baixo. Na filtração, que é um método de separação de misturas heterogêneas, a água sai primeiro porque é mais densa do que o óleo. Compreenderam?*

A2: *Agora entendi porque a água sai primeiro.*

Operar sobre o fenômeno envolve os estudantes mais do que em uma atividade demonstrativa, pois a mediação ocorre pela fala, pelo diálogo, em movimento de indagação em torno da atividade realizada. As questões surgidas no diálogo constituem mediação pedagógica do processo de ensinar

e aprender no coletivo, sobre diferentes temáticas, linguagens da área de Ciências, relações com o contexto escolar e acadêmico, em torno de um fenômeno da natureza em diálogo investigativo (MOTTA *et al.*, 2013).

Na experimentação é importante operar imerso na linguagem considerando sua componente social e interativa como ação de seres humanos que aprendem a partir do outro. E isso inclui operar no fenômeno investigado com o outro na conversa a provocar indagações a partir do que se sabe e, ao mesmo tempo, produzir e provocar inferências, conexões e interconexões que levam ao raciocínio e à aprendizagem de conceitos num processo ampliado de compreensões mais complexas do que as iniciais (MOTTA *et al.*, 2013). Portanto, sendo a Química uma ciência teórico-prática, utilizamos a experimentação para possibilitar a experiência direta do aluno com o fenômeno produzido, nos auxiliando no processo de minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial.

Tendo em vista, as reflexões sobre o papel da mediação no documentário “*As Borboletas de Zagorsk*” e compreendendo a experimentação com uma abordagem que favorece a mediação no processo de ensino-aprendizagem de Química, a realização de uma prática experimental, objetivou minimizar as barreiras causadas pelo isolamento social envolvendo os alunos em atividades inerentes a referida área do conhecimento.

Tecendo algumas contribuições...

Discutimos neste estudo possibilidades e entraves do ensino de Química para alunos com deficiência visual em meio às aulas remotas durante a pandemia de COVID-19 no período de isolamento social. Importa ressaltar que esta investigação foi planejada e desenvolvida conjuntamente no Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da Universidade Federal de Goiás que pesquisando a prática docente presencial no atendimento educacional especializado, desde 2006, atua capacitando e formando professores

de Ciências (Química, Física, Biologia), Matemática e Pedagogia, em nível de graduação e pós-graduação, para atuarem numa perspectiva inclusiva.

Tal fato nos leva a crer que a disponibilidade de espaços e tempos para a realização de estudos e pesquisas colaborativas nessa área, características de grupos de pesquisa, possibilita a apropriação de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competência e habilidade para atuar numa perspectiva inclusiva. No entanto, apesar da expertise obtida com o tempo, isso não impede que surjam novos desafios, dificuldades e limitações para a realização de prática pedagógica inclusiva, com é o caso do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, nossos resultados sinalizam que se no ensino presencial as dificuldades de aprendizagem do conteúdo químico pelos DV já eram grandes, seja pela característica teórico-prática dessa Ciência que explora a visão como canal de aquisição de informações, a falta de recursos didáticos próprios para a especificidade ou a falta de formação do professor para atuar de maneira inclusiva, no ERE tais dificuldades e limitações foram maximizadas, tanto para professores como para alunos, provocando exclusão ou, em até muito casos, a evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando estratégias que minimizassem os efeitos causados no ERE, a professora realizou experimentos via *Google Meet* com materiais alternativos objetivando promover a participação ativa dos DV no processo de ensino-aprendizagem estimulando diferentes sensações conscientes, para a interpretação teórica dos dados observados. No entanto, a proposta só foi possível de ser executada por ser uma aula de apoio, com baixo grau de complexidade e realizada por uma docente da Química que é experiente em atuar com DV.

Nossos resultados sinalizam o envolvimento de DV em atividade experimental com uma participação ati-

Relato de Experiência “As Borboletas de Zagorsk”: a mediação para minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de química para alunos com deficiência visual

va e autônoma, na qual possibilitou a compreensão dos conceitos de mistura homogênea e heterogênea e separação de misturas.

Dessa forma, mediar a participação ativa de DV nos experimentos é proporcioná-los um contexto sociocultural que contribua para a atribuição de significados à ação possibilitando a aprendizagem significativa e sua inserção na sociedade.

Essa interação para a aprendizagem da Química pelo estudante com deficiência visual pode ser feita com a mediação do professor, utilizando a experimentação como atividade prática que aumenta a possibilidade do aluno a uma aproximação do trabalho

científico para melhor compreensão dos conceitos e conteúdos vistos nas aulas.

A abordagem do documentário “As Borboletas de Zagorsk” e as aulas do CEBRAV/GO demonstraram que é possível alcançar importantes resultados, quando há um compromisso dos atores envolvidos nesse processo de inclusão, pautadas em políticas públicas adequadas.

Portanto, os professores devem contribuir para uma verdadeira aprendizagem, promovendo assim a socialização desses alunos, para que eles possam, como a lagarta, sair do casulo, transformarem-se em borboletas e atingirem a verdadeira liberdade, que é a aquisição de autonomia intelectual e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BBC TV. **As borboletas de Zagorski**. (Documentário) Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres. 1992.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto nº 10.312 de 04 de abril de 2020. Diário Oficial da União:** seção 1 - extra, Brasília, DF, p. 2, 04 abr. 2020.

BENITE, C. R. M. et al. A experimentação no ensino de Química para deficientes visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 245-249, 2017a.

BENITE, C.R.M. et al. Observação inclusiva: O uso da tecnologia assistiva na experimentação no ensino de Química. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 2, p. 94-103, 2017b.

BENITE, C.R.M. et al. Roteiros experimentais para audiodescrição no ensino de química: contribuições semióticas. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 6, n. 2, p. 163-192, 2022.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARVALHO, A. M. P. C. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. C. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20, 2021.

CUNHA, S. R. et al. Deficiência visual X habilidade auditiva: desempenho das habilidades do processamento auditivo central em deficientes visuais. **Distúrbios da Comunicação**, v. 30, n. 1, p. 60-71, 2018.

Relato de Experiência *“As Borboletas de Zagorsk”*: a mediação para minimizar os efeitos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de química para alunos com deficiência visual

DINIZ, A. F. M. “As Borboletas de Zagorski”: uma análise de princípios da defectologia Vigotskiana. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 1-19, jul/dez de 2014.

FRANÇA, F. A. **A formação docente em Química para a inclusão escolar**: a experimentação com alunos com deficiência visual. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. UFG, 2018.

GRACINO, E. R. et al. A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, p. 94, 2000.

MIRANDA, M. J. C.; QUADROS, E. S.; SILVA, D. F. Inclusão Escolar e Deficiência Visual: Trajetória e Processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 3, p. 2–22, 2010.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. in: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Editora Papirus, p. 11-65, 2000.

MOTTA, C. S. et al. **Experimentação Investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2013.

NISHIDA, S. M. **Apostila do Curso de Fisiologia**. Departamento de Fisiologia, Botucatu: Unesp, 2012.

OLIVEIRA, J. I; SILVA, M. M. L.; MEDEIROS, L. R. **Reflexões sobre a inclusão durante o ensino remoto em escolas do Rio Grande do Norte**. VII Congresso Internacional das Licenciaturas. Recife, 2020.

OLIVEIRA, M. S. G. et al. Estudos acerca da participação guiada de alunos cegos ou com deficiência visual em experimento sobre destilação alcoólica. In: Fernanda Welter Adams; Wender Faleiro; Lázara Cristina da Silva. (Org.). **Processos educativos em ciência da natureza na educação especial**. 1ª ed. Goiânia: Kelps, v. 1, p. 168-186, 2020.

SANTOS, M. L. G. D; RESENDE, J. L. C. M.; BOELSUMS, G. L. L. “As borboletas de Zagorsk”: uma reflexão sobre a inclusão dos surdos na educação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 84177-84193, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OS EIXOS ESTRUTURANTES/EIXOS TRANSVERSAIS EM AULAS DE ESPANHOL: O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues¹ 

¹Graduação em Letras pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEED-DF.
E-mail: rallanbr@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 05/02/2024

Aprovado em: 12/04/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11949421>

Resumo

Este relato visou refletir sobre o desenvolvimento de um projeto avaliativo pedagógico, em classe de língua espanhola, que contemplou a temática do Dia da Consciência Negra, a partir da identificação e exposição, na língua de Cervantes, de obras literárias de autores afrodescendentes, de nacionalidade brasileira ou hispanofalantes. Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido junto a estudantes jovens e adultos, em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, a partir da descrição da aplicação de uma sequência didática, que visou a apresentação oral do projeto pelos alunos, durante um bimestre letivo. A pesquisa é qualitativa, e contempla a observação participante, com o seu registro por meio de diário de bordo. Na primeira parte, são apresentados o contexto, a elaboração de classes motivadoras e orientadoras, além da aplicação do projeto. Na segunda, são feitas reflexões sobre as habilidades linguísticas e a conscientização social identificadas, após a experiência vivenciada. A terceira parte contempla as considerações finais, nas quais são indicados novos direcionamentos para futuras pesquisas. Entre suas conclusões, este estudo considera que a articulação do ensino de línguas, com a perspectiva dos eixos estruturantes (BNCC) ou eixos transversais (PCNs), torna-se fundamental para a reflexão sobre o ensino de línguas na formação humanística dos estudantes, como o experimentado no relato, ao propor o reconhecimento da contribuição das pessoas afrodescendentes na construção cultural e intelectual do país, bem como ao estimular as discussões sobre questões de raça, preconceitos e discriminação, ainda presentes.

Palavras - chave: Ensino de idiomas. Língua espanhola. Eixos estruturantes. Temas transversais.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência descreve o desenvolvimento da aplicação de um projeto de curso, de duração de dois meses, como avaliação bimestral oral, junto a um grupo de estudantes, composto de jovens e adultos, em um centro interescolar de línguas de Brasília. O cerne do projeto contemplou a celebração do dia da consciência negra, prevista para o dia 20 de novembro, no calendário escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Ainda que prevista na Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, como eixos estruturantes, e, anteriormente, nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN de 2000, como eixos temáticos, a abordagem de temas transversais, como a questão de direitos humanos, em especial, a questão da valorização da identidade e da contribuição cultural e científica das pessoas afrodescendentes é praticamente incipiente nos manuais de ensino da língua espanhola, como segunda língua (doravante, ELE), nacionais e praticamente inexistentes nos manuais de língua estrangeiros.

A carência da abordagem cultural nos livros didáticos, de maneira geral, constitui-se como algo recorrente, reforçando praticamente a separação entre o ensino de línguas e a formação humanística. Rodrigues (2022) aponta que, em muitos manuais e livros didáticos adotados no Brasil, no ensino da língua espanhola, existe pouca profundidade na abordagem das temáticas socioculturais. Consequentemente, para o autor, a reflexão, o reconhecimento e a discussão da participação e contribuição intelectual na cultura hispano-americana (e de seus autores afrodescendentes) também passam despercebidas.

Souza (2018), em sua pesquisa sobre a identidade negra nos livros didáticos nacionais de espa-

nhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático - PNLD de 2015, descreve que, embora apareçam alguns países onde há população negra significativa, são os brancos que, majoritariamente, representam as vozes na literatura, nas reportagens, nas pinturas. Para o autor, os negros continuam ausentes como protagonistas, mesmo nos países em que têm presença importante.

Oliveira (2017) considera que, nos manuais nacionais de ensino de espanhol no PNLD, existe um esforço para representar a identidade negra de forma positiva e contemplar a diversidade social e cultural. No entanto, a autora também coincide que falta muito para erradicar representações estereotipadas e que veiculam ideologias racistas. Segundo a pesquisadora, essas representações negativas são possivelmente reflexo de uma epistemologia ainda baseada no eurocentrismo.

Lefèvre e Okome-Beka (2015), em sua pesquisa acadêmica, discutem diversos aspectos sobre a invisibilidade, a visibilidade e a má visibilidade dos povos afrodescendentes nos livros de editoras estrangeiras, voltados para o ensino de espanhol como língua estrangeira – ELE. Os autores analisaram livros de texto do ensino de espanhol (ensino médio) para alunos franceses.

Esse silenciamento ou representações estereotipadas nos livros didáticos refletem na formação acadêmica dos estudantes, reforçando o desconhecimento, o sentimento de não pertencimento, as estigmatizações e a reprodução de preconceitos a que, infelizmente, ainda a população afrodescendente no Brasil e no mundo continuam sujeitos. O prejuízo social é relevante, se consideramos o perfil racial-demográfico no país. Segundo o Censo do IBGE (Brasil, 2022), 20.656.458 milhões de brasileiros se declaram da raça negra e 92.083.286 milhões

se declaram pardos, correspondendo ao total de 112.793.744 (55,54% da população brasileira).

Logo, o trabalho com a identificação e o reconhecimento da contribuição social e intelectual da população afrodescendente em todo o mundo, no contexto do ensino de língua espanhola, é também um trabalho de formação humanística, social e cidadã. Ao se trabalhar a temática, mesmo em língua estrangeira, podemos resgatar a discussão, reflexão e conscientização sobre temas tão abrangentes e próximos à realidade do aluno, como racismo, empatia, identidade, entre outros, a partir do contato com outras realidades e culturas.

Couto, Jovino e Maciel (2013) refletem que o ensino-aprendizagem de espanhol supera questões relacionadas somente à estrutura da língua. Segundo os autores, os conteúdos para o ensino da língua estrangeira se ampliam e os estudantes de espanhol passam a se relacionar com a língua de forma diferente, percebem-se sujeitos atuantes, ao ouvir, ler, falar e escrever em espanhol, sujeitos que têm sua identidade confrontada com o diferente ao estudar, refletir e criticar a cultura estrangeira, sujeitos tocados pelas questões étnico-raciais, que envolvem também o contexto dos países hispanofalantes e o próprio processo de aprender espanhol.

Nesse sentido, com a exploração pedagógica da produção cultural e científica protagonizada por pessoas afrodescendentes, podemos incentivar a reflexão da questão racial, bem como promover o reconhecimento e valorização das personalidades, masculinas e femininas afrodescendentes de destaque, e suas contribuições para o país, para além da música e dos esportes. Reconhecer a diversidade cultural é atuar sobre um mecanismo de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação (Brasil, 1998).

METODOLOGIA

A metodologia adotada nessa pesquisa compreende a pesquisa participante, com o registro das impressões vivenciadas por meio do diário de campo. Meksenas (2007) considera que a pesquisa participante requer uma opção relacionada à cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado. Para realizá-la, é necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa. Segundo o autor, essa opção contrapõe-se à ideia de que os sujeitos são meros informantes, cuja participação se reduz a tão somente transmissão de informações.

O projeto de curso abrangeu o desenvolvimento de uma sequência didática, como aulas orientadoras e motivadoras, que visava à apresentação pelos alunos de um sarau de poemas de escritores ou escritoras afrodescendentes, nacionais ou estrangeiros. O projeto teve duração de 2 meses, como a avaliação bimestral oral, junto a um grupo de estudantes jovens e adultos de um centro interescolar de línguas, como parte integrante da celebração do dia da consciência negra, prevista no calendário escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No primeiro momento foram preparadas e aplicadas aulas motivadoras, por meio de uma sequência didática, para provocação, reflexão e estímulo por parte dos alunos para o reconhecimento da importância do dia consciência negra, da contribuição de seus representantes, além da reflexão sobre a valorização do autorreconhecimento de igualdade racial e contribuição ao país e a luta contra qualquer forma de preconceito. A turma participante foi dividida em grupos para integração e troca de visões de mundo sobre os temas abordados. Na apresentação

oral, os alunos montaram painéis e fizeram apresentações, pelo menos três vezes, aos demais colegas. Ao final foi realizado um debate para reflexão das apresentações que haviam assistido, relacionando o tema ao dia da consciência negra.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA

A preparação da sequência didática para as classes motivadoras exigiu muita pesquisa, pois não havia nenhum material prévio que pudesse ser contemplado para imediata aplicação nas classes. Souza (2018), em sua pesquisa, constatou que as culturas e as pessoas negras ainda permanecem em lugar de pouco protagonismo no livro didático, sendo que suas imagens e atuações, na maior parte do tempo, estão descontextualizadas ou são insuficientes para sua valorização.

Para a autora, precisamos reconhecer que os livros didáticos não têm propriedade, ainda, para tratar da questão racial, conforme os documentos oficiais do Brasil requisitam. Diante dessa ausência,

o material trabalhado em sala foi construído de forma quase autoral, valendo-se de textos literários e técnicos, vídeos disponíveis do *YouTube*, que contemplassem o tema, para a elaboração das questões que seriam abordadas junto aos estudantes.

A presença do uso das novas tecnologias de comunicação e informação foi um fator presente em toda sequência didática, precedendo a execução dos exercícios, como mais um recurso motivador e concreto para a realidade que iriam tratar. Para Rodrigues (2023a), o planejamento de aula deve prever a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC, não apenas pelo estímulo que proporcionam, mas também como meio de promoção da autonomia e participação do estudante em sua formação, em relação ao modelo tradicional, vigente de ensino, baseado somente nos recursos apresentados no livro didático. A sequência didática motivadora foi aplicada durante uma aula de 120 minutos, em um único dia, dividido em três momentos, tendo sua estruturação atendido os seguintes critérios, conforme quadro abaixo:

Tabela 01 - Estrutura da sequência didática

MOMENTO	CONTEÚDO	OBJETIVO	ESTRATEGIA	MATERIAIS
1º. Momento (30 minutos).	El Día de la Consciencia Negra en Brasil.	Conocer el origen y significado de la celebración del día de la Consciencia Negra en Brasil.	Visualizar video y promover la lectura e interpretación del texto sobre el día de la Consciencia Negra en Brasil.	Texto y videos Computadora, retroproyector.
2º. Momento (20 minutos).	Personalidades negras más destacadas y sus contribuciones al mundo.	Reconocer algunas de las contribuciones científicas, literarias, etc. de las personalidades afrodescendientes al mundo.	Visualizar video y realizar ejercicios de correspondencia entre personalidades negras y sus hechos para el mundo.	Texto y videos Computadora, retroproyector.
3º. Momento (30 minutos).	Poesía de autores afrodescendientes.	Conocer, declamar y reflexionar sobre la producción literaria de poetas afrodescendientes.	Visualización y lectura de la poesía “Me Gritaron Negra”, de Victoria Santa Cruz. Análisis y debate sobre el tema del poema.	Texto y videos Computadora, retroproyector.

Fonte: arquivo do autor (2023)

O primeiro momento da sequência didática contemplou a visualização de vídeo e a leitura e interpretação de texto, ambos em espanhol, sobre a origem do Dia da Consciência Negra e a importância

de seu significado no país. O objetivo era que os estudantes (re)descobrissem a origem e a importância da celebração do dia no Brasil.

EL DÍA DE LA CONSCIENCIA NEGRA EN BRASIL https://www.youtube.com/watch?v=q_7q_Ghkuel

LEA Y CONTESTA LAS PREGUNTAS AL FINAL

El Día de la Conciencia Negra es una efeméride brasileña que tiene lugar cada 20 de noviembre y que rinde homenaje al aporte africano en la formación de la cultura del Brasil, además de conmemorar las luchas que el pueblo negro debió enfrentar desde la era colonial para poder conquistar su libertad. Se trata de un día festivo, que forma parte del calendario local de numerosas ciudades brasileñas en los estados federativos de Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso y Río de Janeiro.

Figura 01 - Texto utilizado para leitura e interpretação.

Fonte: arquivo do autor (2023)

No segundo momento, foi realizada a projeção de outro vídeo contendo personalidades afrodescendentes, cujas contribuições são consideradas importantes para o mundo, disponível em plataforma de vídeo na internet. Foram destacadas, entre outras personalidades, Nelson Mandela, Barack Obama, Martin Luther King, dentre outras, mencionando, como personalidade brasileira,

o jogador Edson Arantes do Nascimento (Pelé). Em seguida, os alunos realizaram um exercício de correspondência, por meio do qual deveriam relacionar o nome de personalidades negras com seus feitos e contribuições históricas para o mundo, cujo objetivo era reconhecer a contribuição científica, política, social, esportiva, etc. de pessoas afrodescendentes ao mundo.

Las 10 personas de raza negra más influyentes del mundo. <https://www.youtube.com/watch?v=ayHMBOUfHts&t=193s>
RELACIONA ALGUNAS DE LAS PERSONAS NEGRAS MÁS DESTACADAS Y SUS CONTRIBUCIONES AL MUNDO

				
1-Martin Luther King	2-Viviane dos Santos Barbosa	3-Nelson Mandela	4-Machado de Assis	5- Marielle Franco

() Es una científica brasileña que se hizo famosa por desarrollar un producto catalítico que reduce la emisión de gases contaminantes.

Figura 02 – Atividade sobre personalidades afrodescendentes e suas contribuições

Fonte: arquivo do autor (2023)

O terceiro momento compreendeu o trabalho com as poesias de autores afrodescendentes, a partir do contato do poema *Me Gritaron Negra*, de Victoria Santa Cruz (África, 2017). Na atividade, foi visualizado outro vídeo, bem como realizada a

leitura em voz alta do poema. O objetivo da atividade visava à promoção do debate sobre o tema do texto, que contemplou a questão da discriminação racial a que as pessoas negras estão sujeitas, no Brasil e no mundo.

ME GRITARON NEGRA-Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas, apenas siete años. ¡Qué siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera! De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Soy acaso negra?, me dije ¡SI! ¿Qué cosa es ser negra? ¡Negra! Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. ¡Negra! Y me sentí negra, ¡Negra! Como ellos decían ¡Negra! Y retrocedí.

Figura 03 – Atividade sobre poesias de personalidades afrodescendentes.

Fonte: arquivo do autor (2023)

Após a sequência didática, os estudantes foram orientados a fazer uma busca autônoma sobre poemas de sua preferência de poetas afrodescendentes, nacionais ou estrangeiros, desde que a apresentação das obras selecionadas fosse em língua espanhola. Para isso, os alunos deveriam preparar um cartaz contendo o poema escolhido em espanhol, a foto de seu (sua) autor (a), bem como sua biografia.

A exposição ocorreu cerca de 30 dias depois da aplicação da aula motivadora, em formato de

seminário, momento no qual os alunos tiveram a oportunidade de expressar, na língua meta, o texto literário que haviam selecionado, além das informações do seu autor e a reflexão sobre o tema. No final do evento, foi incentivado um debate sobre as dificuldades encontradas para a realização do projeto, bem como a reflexão sobre as mensagens transmitidas nas obras poéticas apresentadas, mais significativas para cada aluno e a razão para isso.

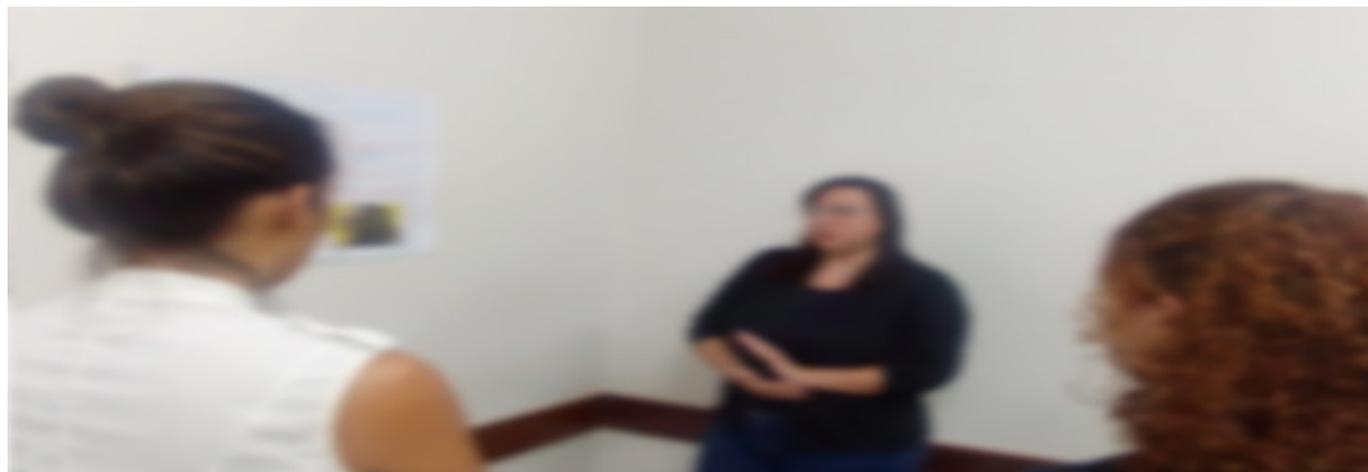


Figura 04 – Apresentação dos projetos orais.

Fonte: arquivo do autor (2023)

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

O projeto descrito neste relato deve ser entendido como uma metodologia ativa, conforme proposto por Lovato et al. (2018), ao colocar, por meio da aprendizagem baseada em projetos, o aluno como centro do processo de aprendizagem, sendo, portanto, protagonista do ensino de novas palavras, transmissão de conhecimento de mundo, etc. A atividade baseada em projeto tem como principal característica valorizar a apreensão do conhecimento do aluno de maneira significativa, uma vez que se preocupa com a aprendizagem de maneira integral, seus aspectos sociais e cogniti-

vos, fazendo parte das metodologias ativas inseridas na abordagem comunicativa (OLIVEIRA; CASSOLI, 2020).

Sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o trabalho com a biografia do autor permitiu o reconhecimento, a expressão e a memorização de verbos no tempo passado, conhecimento que pode ser reproduzido em outras atividades, como, por exemplo, para a construção da própria biografia dos alunos. Para além desses elementos, o projeto também proporcionou a identificação de estruturas já conhecidas, além de promover o aprendizado de novos vocabulários, entre outras habilidades repassadas ou desenvolvidas.

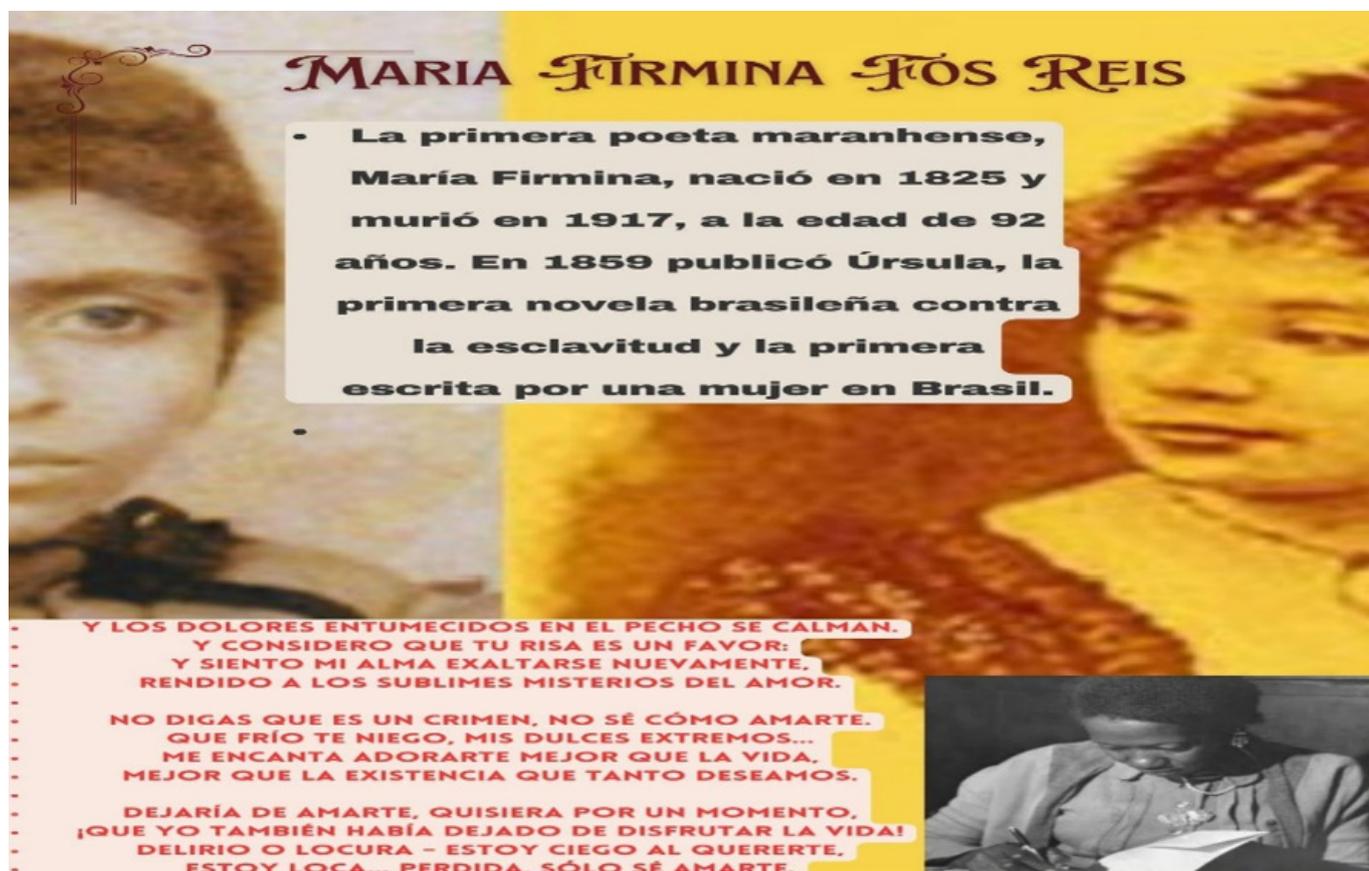


Figura 05 - Poster da apresentação do projeto.

Fonte: arquivo do autor (2023)

Pelo lado cultural, o projeto foi essencial, pois identifiquei que muitos alunos, mesmo aqueles afrodescendentes, desconheciam a origem e o significado

do Dia da Consciência Negra ou dispunham de referência sobre a produção literária de autores negros. Para Rodrigues (2022), a abordagem cultural como

estratégia de ensino da língua espanhola é uma perspectiva que ajuda a expandir as competências do estudante, para além das competências leitora, escrita ou comunicativa, tradicionalmente trabalhadas em ensino de idiomas estrangeiros.

Outro ponto que chamou a atenção durante a realização do projeto oral apresentado pelos alunos foi a recorrência do posicionamento dos poetas selecionados em relação a temas sobre preconceitos raciais, vivenciados por eles ou seus ancestrais, havendo poucas poesias que tratavam sobre outros assuntos, como amor, amizade, sociedade, etc., mesmos para autores mais contemporâneos. Tal fato me fez perceber que a questão da discriminação racial ainda deixa marcas presentes e profundas nas vozes dos autores negros, inclusive na contemporaneidade, o que nos leva a pensar sobre o como tais atos condenáveis continuam presentes na sociedade, seja ela brasileira ou nos países hispanofalantes, onde, como no Brasil, as pessoas de raça negra são a maioria da população. Por isso, a necessidade de se manter o debate racial sempre presente nos espaços escolares, em lugar de silenciá-lo.

Almeida (2022) pondera que o papel do professor de línguas, como educador, é importante para condução apropriada e eficaz das questões de identidade racial e do combate ao racismo em sala de aula, pois esse tema, por vezes, fica camuflado. A autora considera também que o aluno deve ser colocado frente a essas discussões, faça suas próprias considerações sobre sua identidade de raça e explore, de forma autônoma, questões sobre as práticas de racismo, enfrentadas por muitos, tanto nas escolas como na sociedade.

Os projetos avaliativos permitem que ocorram trocas de saberes entre os estudantes, o que pode estimular novos caminhos para a aquisição de conhecimentos (Rodrigues, 2023b). Assim, considero que, para além das questões linguísticas, o projeto descrito nesse relato também promoveu o reconhe-

cimento da contribuição da população afrodescendente na produção literária e intelectual mundial, possibilitando momentos de discussão sobre situações de discriminação racial, o que pode ajudar na reflexão sobre temas, como a empatia, a igualdade social e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência descreveu a pesquisa sobre a aplicação de uma sequência didática e aplicação de um projeto avaliativo oral, que contemplou a temática sobre o Dia da Consciência Negra. O trabalho teve duração de dois meses e foi realizado junto a um grupo de estudantes, jovens e adultos, em um centro interescolar de línguas do Distrito Federal.

Entre as conclusões da pesquisa, foi identificado que os manuais de línguas, nacionais ou estrangeiros, carecem de profundidade sobre os eixos estruturantes, previstos na BNCC (2018) ou os eixos transversais dos PCNs (2000). Essa carência exige do professor de línguas a iniciativa de pesquisar e construir, de forma autônoma, sequências didáticas que contemplem tais diretrizes. Com isso, constata-se a necessidade de revisão dos manuais didáticos e do processo formativo inicial e continuado de professores.

O silenciamento ou a falta de profundidade sobre as questões e as identidades raciais promovem também o desconhecimento ou a pouca valorização da contribuição intelectual nas mais diversas áreas de conhecimento científicos e sociais, por pessoas afrodescendentes à sociedade, e, por consequência, do reconhecimento do lugar dessas pessoas, como cidadãs e na história. No projeto descrito, alguns alunos, mesmo alunos afrodescendentes, demonstraram desconhecer a origem e o significado do Dia da Consciência Negra, como também tiveram dificuldade em identificar a literatura produzida por autores e autoras negras.

Tal fato pode também contribuir para a reprodução de questões como racismo e racismo estrutural, pois tal apagamento não coloca a pessoa afrodescendente em igualdade com as demais raças e povos que contribuíram para a formação do Brasil ou dos países hispano-americanos. Assim, a experiência mostra a necessidade de que os temas transversais, como as questões de representações sociais e raciais, precisam estar de fato incorporadas às práticas pedagógicas de todas as matérias, inclusive no ensino de línguas.

Essa pesquisa indica que novos estudos contemplem a investigação da representação das pessoas afro-

descendentes nos manuais didáticos, nacionais ou estrangeiros, bem como analisem as abordagens desses materiais sobre as questões de raça e preconceito. É necessário também que seja revista a formação dos professores de língua, articulando o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a formação humana dada pelos eixos transversais, como a questão racial. Com isso, espera-se que, juntamente com as conclusões desse relato, possamos também ressignificar a atuação docente e a formação discente, e assim fazer cumprir o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e harmônica entre as raças que conformam o país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseli Vaz. **As relações étnico-raciais e o ensino de línguas: construção e análise de um instrumento para o mapeamento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3835>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ÁFRICA, Radio. **Me gritaron negra**: Victoria Santa Cruz. 2017. Disponível em: <https://www.radioafricamagazine.com/me-gritaron-negra-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (org.). **População residente, por cor ou raça, nos Censos Demográficos**. 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9605>. Acesso em: 03 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: Mec/SEF, 1998. 436p.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva; MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. Livro didático de espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, v. 12, n. 1, p. 449-469, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/420/365>. Acesso em: 03 jan. 2023.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. **A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26632>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina de; CASSOLI, Elaine Regina. Abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa: aprendizagem baseada em projetos. **Releduc**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 39-58, dez. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/84513123/Abordagem_Comunicativa_Para_O_Ensino_De_L%C3%ADngua_Ingle-sa_Aprendizagem_Baseada_Em_Projetos. Acesso em: 02 mar. 2023.

LEFÈVRE, Sébastien; OKOME-BEKA, Véronique. Invisibilidad, visibilidad y “mal-visibilidad “de las poblaciones afro en los libros de enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE): una mirada cruzada entre Francia y Gabón. **Revista Electrónica Matices En Lenguas Extranjeras**, Bogotá, v. 9, n. 1, p. 47-67, dez. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/37855506/Invisibilidad_visibilidad_y_mal_visibilidad_de_las_poblaciones_afro_en_los_libros_de_ense%C3%B1anza_de_Espa%C3%B1ol_como_Lengua_Extranjera_ELE_Una_mirada_cruzada_entre_Francia_y_Gab%C3%B3n. Acesso em: 03 jan. 2023.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 01 jan. 2024.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de paulo freire. **Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 78, n. 7, p. 1-16, nov. 2007. Disponível em: <https://metodologiapeseducaopopular.blogspot.com/2011/04/texto-de-paulo-meksenas-falar-de-paulo.html>. Acesso em: 1 fev. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. **O uso dos referenciais culturais no ensino da língua espanhola**: relato de experiência em um centro interescolar de línguas do DF. Pesquisas e Inovações em Ciências linguísticas: produções científicas multidisciplinares no século XXI, vol. 01, Instituto Scientia, 2022. Disponível em: https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2022/08/capitulo-linguagens_2-10.pdf. Acesso em: jan. 2024.

_____, Ricardo Allan de Carvalho. As TICs como ferramentas pedagógicas para o ensino da língua espanhola. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 10, n. 04, p. 195-201, nov. 2023b. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1663/1054>. Acesso em: jan. 2024.

_____, Ricardo Allan de Carvalho. Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o covid-19 para a formação docente. **Discursividades**, 2023a. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/RE-DISC/article/view/1687>. Acesso em: jan. 2024.

SOUZA, Joseane Silva. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. 2018. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27983>. Acesso em: 03 fev. 2023.

PROPOSTA MAKER DE ENSINO: USO DE UMA HORTA ESCOLAR COMO LABORATÓRIO VIVO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Joanete de Souza Costa¹

Cláudio Roberto Machado Benite² 

¹Graduação em Ciências Biológicas pela PUC-GO. Professora no CEPI Professor Genesco Ferreira Bretas, Goiânia – GO.
E-mail: joanetecosta.bio@gmail.com

²Graduação em Química pela Universidade do Grande Rio. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Química pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: claudiobenite@ufg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 21/02/2024

Aprovado em: 06/05/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11954949>

Resumo

O ambiente escolar é um local que permite o aprofundamento de debates sobre problemas que envolvem a comunidade escolar, como o lixo orgânico. Um caminho para se desenvolver possibilidades de ações para conscientizar os estudantes em relação ao descarte e reuso dos restos de alimentos produzidos pela merenda escolar. Incitada por situações da realidade social (o acúmulo de lixo orgânico), a professora dispôs da cultura *maker* (prototipagem) enquanto proposta de ação para a construção de uma horta escolar (atividade) com o intuito de ocupar um espaço ocioso de uma escola pública estadual e prototipar composteiras que pudessem metabolizar a matéria orgânica descartada para auxiliar na fertilização do solo da horta. Como possibilidade de constituição de um laboratório vivo para o ensino de Ciências que manifestou a criatividade, a participação ativa e colaborativa, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramenta de ensino e a articulação das áreas STEAM para a aprendizagem dos envolvidos. O trabalho teve por objetivo a utilização da proposta *maker* de ensino de ciências, enquanto estratégia para ensino de Ciências a partir da prototipagem de uma composteira para a fertilização de uma horta como meio de estimular os alunos à busca de soluções criativas para questões socioambientais. Como essencial para o Ensino de Ciências a temática ambiental reforça o despertar com pensamento crítico e criativo tornando o aprendizado essencial para sua formação como cidadão, ampliando seu pensar pela sustentabilidade em benefício de sua sociedade.

Palavras - chave: Ensino de Ciências. Educação *Maker*. Prototipagem. lixo.

INTRODUÇÃO

O hábito excessivo do consumo de produtos tem causado o aumento exacerbado do acúmulo de lixo e, conseqüentemente, provocado impactos no meio ambiente. O Lixo é considerado, como todo o resto das atividades humanas, inútil, indesejável ou descartável pelos seus geradores, sendo classificado de acordo com sua origem e composição.

Sua característica se correlaciona com o local em que foi produzido, sendo proveniente de residências, comércios, indústrias, hospitais, setores públicos e lixos especiais, definidos pela ABNT (1987) da seguinte forma:

- a) Lixo domiciliar: gerado basicamente nas residências, constitui-se de restos de alimentos, produtos deteriorados, jornais e revistas, embalagens em geral, papel higiênico, fraldas, etc.;
- b) Lixo comercial: gerado pelos diferentes segmentos do setor comercial, supermercados, estabelecimentos bancários, lojas, bares, restaurantes e composto, principalmente, por papéis, plásticos e embalagens diversas;
- c) Lixo industrial: originado nas atividades dos diversos ramos da indústria, formado de cinzas, lodos, resíduos alcalinos ou ácidos, papéis plásticos, metais, vidros e cerâmica, borracha, madeira, fumaça etc.;
- d) Lixo hospitalar: produzido por hospitais, clínicas, laboratórios, farmácias, clínicas veterinárias, postos de saúde e outro, constituindo-se de agulhas, seringas, gazes, algodões, órgãos e tecidos removidos, meios de cultura, animais usados em testes, sangue, luvas descartáveis, remédios com prazos de validade vencidos, filmes fotográficos de raios-X, etc.;
- e) Lixo público: originado nos serviços de limpeza pública, incluindo varrição de vias públicas, repartições públicas, escolas, limpeza de feiras livres, praias, terrenos, córregos, constituído principalmente por restos de vegetais, podas de árvores, embalagens, jornais, madeiras etc.;
- f) Lixo especial: composto prin-

cipalmente por resíduos da construção civil, tais como restos de obras e demolições, por animais mortos e restos de atividades agrícolas e da pecuária, como embalagens de agroquímicos e adubos, restos de colheitas, rações etc.

Segundo Jardim (1995, p. 15), o lixo pode ser caracterizado pela sua composição, como:

Seco - papéis, plásticos, metais, tecidos, vidros, madeiras, bitucas de cigarro, isopor, lâmpadas, parafinas, cerâmicas, porcelana, espumas e cortiças; Molhado - restos de comida, bagaços de frutas e verduras, legumes, ovos; Orgânico - cascas e bagaço de frutas, folhas secas e cascas de ovos, restos de alimentos, papéis molhados e engordurados. Importa salientar que o material orgânico pode ser utilizado para a compostagem; Inorgânico - produtos manufaturados como plásticos, vidros, borrachas, tecidos, metais em geral, isopor, lâmpadas, velas, parafina, cerâmicas, porcelana, espumas, cortiças; Rejeitos - lixos de banheiro, lenços de papel, curativos, fraldas descartáveis e absorventes higiênicos; Perigosos - lâmpadas fluorescentes, baterias de celulares, pilhas e embalagens de agrotóxicos.

Sobre o lixo orgânico, uma das alternativas para obter mais rápido e em melhores condições a estabilização da matéria orgânica, é o balanço da relação carbono/nitrogênio favorável ao metabolismo dos organismos que vão efetuar sua biodigestão. É importante frisar que devemos facilitar a digestão dessa matéria orgânica dispondo-a em local adequado, controlando a umidade, aeração, temperatura e demais fatores (KIEHL, 1985).

A compostagem é um mecanismo biológico de metabolização da matéria orgânica para substâncias húmicas estabilizadas (VALENTE et al., 2009).

Com relação ao lixo orgânico, uma forma de auxiliar na sua decomposição é o uso da compostagem que é o reaproveitamento de restos de alimentos processados durante um período cíclico e natural permitindo a formação de adubo orgânico.

A degradação da matéria orgânica ocorre pela ação de microrganismos aeróbios e a incorporação do oxigênio por meio do revolvimento em tempos específicos da leira ou mesmo do material em decomposição (TEIXEIRA et al., 2004). Assim, a conversão da matéria orgânica, biodegradável, ocorre pela ação de bactérias e fungos, como os actinomicetos. Essa prática é viável uma vez que permite a transformação desse material em um composto fertilizante nutritivo para plantações, minimizando o descarte em aterros sanitários (KIEHL, 1985).

Sobre o processo de decomposição, havendo bom arejamento da pilha de compostos, verifica-se que os principais organismos responsáveis por ela se multiplicam por toda a massa. Os fungos que irão aparecer são termotolerantes, onde digerem a celulose e outros materiais mais resistentes enquanto as bactérias realizam seu papel de decompositoras de açúcares, amidos, proteínas e outros compostos orgânicos de fácil digestão (KIEHL, 1985). Porém no período final da compostagem quando a temperatura começa a declinar as bactérias e os fungos irão predominar na decomposição.

A COMPOSTAGEM COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências passa por reflexões sobre sua função na formação dos estudantes e dialoga com saberes, em um mundo complexo de ideias fragmentadas. Pesquisas (SANTOMÉ, 1998; LOPES; MACEDO, 2011; RILEY, 2012) ressaltam a

importância da realização de projetos escolares a partir de temas geradores visando integrar o conhecimento e a reflexão com a necessidade de aprender conceitos por meio da identificação de um problema através de planejamento e busca de soluções.

Visando a compreensão e participação de alunos e o possível alcance à comunidade escolar em ações que contribuam com a diminuição do lixo e aumento da qualidade de vida, assumimos, neste estudo, como essencial para o ensino de Ciências a valorização dos temas ambientais, defendendo propostas que valorizem o pensamento crítico e criativo promovendo tanto a apropriação de conhecimentos quanto a formação cidadã (UNESCO, 1987).

Frente as relações existentes entre a área de Ciências e os avanços tecnológicos que podem contribuir com as soluções para problemas cotidianos, adotamos neste estudo o STEAM (acrônimo de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) como abordagem de ensino que visa auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de habilidades e competências por meio do trabalho colaborativo (BACICH; HOLANDA, 2020). Neste viés, entendemos a cultura *maker* como uma estratégia necessária para envolver o aluno em atividades relacionadas ao ensino de Ciências, propondo-o lidar com desafios atuais, aprendendo e despertando habilidades capazes de encontrar soluções práticas que modifiquem a realidade (BACICH; HOLANDA, 2020; MACHADO; ZAGO, 2020; RUELA et al., 2023).

Pautados na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1984), este estudo versa sobre o uso da cultura *maker* como proposta para a prototipagem de composteiras visando o reaproveitamento de material orgânico escolar (restos de alimentos da merenda) fertilizado para a melhoria da qualidade do solo de uma

horta usada como laboratório vivo para o ensino de Ciências.

DESENVOLVIMENTO

Caracterizada como uma Pesquisa Qualitativa, a escolha metodológica se baseia num processo de investigação que explora um problema social ou humano: o acúmulo de matéria orgânica na cozinha escolar proveniente da sobra da alimentação dos alunos.

Na Pesquisa Qualitativa, o pesquisador interpreta objetivamente o fenômeno estudado considerando a subjetividade do sujeito investigado (MINAYO, 2008). Neste estudo, a professora de Ciências atua como pesquisadora que reflete a própria prática docente na busca de estratégias práticas (*Do it Yourself* – Faça você mesmo) para estimular a criatividade dos estudantes dinamizando o ensino de conceitos.

Pautados na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1984), a professora fez uso “da cultura *maker* no ensino de Ciências desenvolvendo atividades escolares em função da prototipagem visando refletir/solucionar problemas sociais simples, sendo esse o cerne para a compreensão do que motiva os alunos a realizarem algo” (COSTA et al., 2022, p. 3).

Incitada por situações da realidade social (o acúmulo de lixo orgânico), a professora dispôs da cultura *maker* (prototipagem) enquanto proposta de ação para a construção de uma horta escolar (atividade) com o intuito de ocupar um espaço ocioso de uma escola pública estadual e prototipar composteiras que pudessem metabolizar a matéria orgânica descartada para auxiliar na fertilização do solo da horta.

Neste cenário, este estudo propõe atividades que estimulam a criatividade e a reflexão crítica possibilitando aos alunos participações ativas no processo de ensino-aprendizagem por meio da prototipagem

como soluções para problemas cotidianos, com a mediação do professor. Um exemplo foram os canteiros, que antes de serem preparados amostras do solo foram coletadas pelos alunos para análise no laboratório de Química da Universidade Federal de Goiás. Os resultados da análise que comprovaram a qualidade do solo para plantio serviram para a elaboração de material didático (exercícios e slides contendo a ficha com os dados empíricos da análise, como pH, percentual de areia, água, substâncias como potássio, magnésio, alumínio, entre outros) para as aulas dinamizadas por meio de encontros semanais no contraturno escolar.

Via *Google Meet*, discussões conceituais envolvendo professores de Biologia, Química e Física com os alunos participantes do projeto foram realizadas abordando desde a constituição e propriedade da matéria à propagação de energia e reações químicas, como a fotossíntese. Importa ressaltar que as discussões iniciavam com o relato de situações cotidianas dos alunos acerca do cultivo de alimentos em canteiros caseiros, passando por sugestões de soluções para problemas envolvendo esse cultivo (prototipagem de artefatos para construção e manutenção da horta) e, por fim, discussões teóricas relacionadas as vivências apresentadas.

Aos sábados, no período matutino, aconteciam as aulas no laboratório *maker* ministrada pelo professor de Física com a participação dos alunos do projeto, onde foram confeccionados os artefatos necessários para a manutenção da horta escolar, desde os manuais, como a composteira, aos eletrônicos, como um regador automático com temporizador autônomo programado para molhar as plantas duas vezes ao dia no período de seca.

A oferta dessas aulas se fundamenta no avanço do uso de componentes eletrônicos e dispositivos tecnológicos que vem mudando o comportamento social demandando novas práticas pedagógicas

“objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, a partir da instrumentação dos alunos no campo tecnológico, possibilitando-os atribuírem novos sentidos aos saberes escolares” (GONÇALVES; BENITE, 2022, p. 152).

Salientamos que o laboratório *maker* surgiu de uma parceria colaborativa universidade-escola, entre o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI/UFG) do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO).

Com financiamento concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Governo Federal, o LPEQI/UFG disponibilizou ferramentas, materiais e componentes eletrônicos (microcontroladores e microcomputadores) para as prototipagens e a escola, enquanto instituição representante da SEDUC/GO, os computadores para a programação dos protótipos construídos.

As aulas no laboratório *maker* contaram com o suporte do Núcleo de Tecnologia Assistiva do LPEQI/UFG para o design e impressão 3D dos artefatos eletrônicos necessários e para a construção das composteiras foram utilizadas lixeiras grandes dispostas por camadas de 20 cm, alternando com restos de capina, material orgânico da escola e serragem.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas gravações em áudio e vídeo da construção e manutenção dos canteiros da horta e das aulas no laboratório *maker*, bem como gravações no *Google Meet* das discussões teóricas das aulas, ambas transcritas para posterior análise da conversação (MARCUSCHI, 2000).

Um grupo no WhatsApp foi montado com a participação dos professores e alunos envolvidos para troca de informações e apresentação de ideias surgidas em momentos assíncronos que pudessem contribuir com a formação e a atividade. Participa-

ram deste estudo, 30 alunos do ensino médio, uma professora de Biologia, um professor de Física e um professor de Robótica.

Fundamentados na Teoria da Atividade de Leontiev (1984), defendemos neste estudo que é por meio de ações concretas e pensadas que as interações ocorrem, compreendendo que a atividade tem sua função de atuar na relação ativa do sujeito com seu objeto de conhecimento (Fig. 1). Manipulação de objetos ocorre de maneira ativa e permite uma melhor compreensão na realização de tarefas, operações mentais e criatividade abrindo um leque de ações reflexivas e dinâmicas.

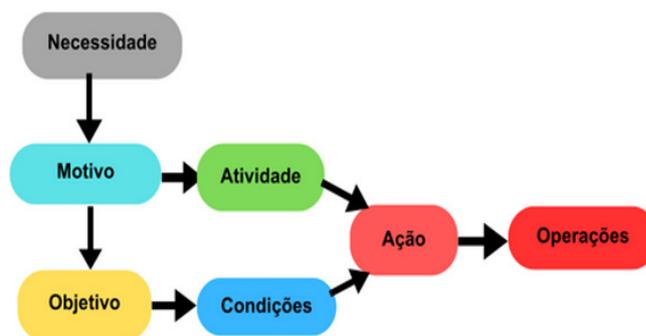


Figura 01 – Etapas da Teoria da Atividade.
Fonte: (LEONTIEV, 1988).

Diante da realização de atividades *maker* com a contextualização de conceitos científicos foi possível dinamizar etapas que caracterizaram a preparação da horta, buscou-se considerar a composição de etapas essenciais que possibilitam a preparação e o cultivo de plantas como fatores essenciais para o seu desenvolvimento, permitindo a compreensão dos processos por meio de um fluxograma. Ações de cunho social e político só poderão ser realizadas com êxito por meio da atuação cidadã dos sujeitos que possuem uma compreensão científica-ambiental das problemáticas que assolam sua localidade (LUZ; PRUDÊNCIO; CAIAFA, 2018).

Para a Construção das composteiras foram utilizadas lixeiras grandes (50 litros) com fundo perfurado, dispostas por camadas de 20 cm, alternando com restos de capina, material orgânico da escola e serragem. A matéria orgânica era colocada dentro

dos baldes, com terra e serragem, em seguida misturada com os demais componentes e adicionada água. Essas misturas nos baldes foram monitoradas e num período de sessenta dias estava pronta para ser misturada aos canteiros (Fig. 2).



Figura 02 – Composteiras no espaço da horta escolar.

Fonte: Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI/UFG).

Após a preparação do solo, construíram-se nove canteiros para o plantio das mudas de hortaliças identificados pelos alunos. Os canteiros foram preparados com o adubo orgânico das composteiras e diferentes mudas de espécies de hortaliças foram plantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na Teoria da atividade os professores pesquisadores conduziram o uso da proposta *maker* no ensino de Ciências desenvolvendo atividades escolares, visando refletir/solucionar problemas sociais simples, como a prototipagem de uma horta escolar. Durante uma aula sobre os impactos ambientais causados pelo descarte de lixo, a construção da composteira foi proposta por um aluno (A1), baseado em vídeo disponível no *YouTube*, articulando componentes da cultura *maker* ao ensino de Ciências.

Neste estudo, concordamos com Machado e Zago (2020, p. 144) que “a abordagem *maker* na Educação também está relacionada com procedimentos, espa-

ços e instrumentos pelos quais os estudantes protagonizam processos de transformar, adaptar e modificar a forma e a função de objetos e materiais, de acordo com o objetivo da ação pedagógica”. Sob o incentivo da professora-pesquisadora a sugestão de A1 demonstrou a autonomia do aluno na busca de uma proposta de composteiras que atendessem a dimensão da horta construída, enquanto espaço de práticas (plantio de hortaliças) e experimentação (análise do solo) conjugando a prática *‘Do it yourself’* e com o suporte de computadores, dispositivos móveis e acesso à internet os alunos atuaram de forma ativa procurando contribuições para o desenvolvimento do projeto.

A proposta de prototipagem das composteiras surgiu da curiosidade e criatividade dos alunos em diálogo no grupo de *WhatsApp*, mediado pela professora, e que está caracterizada nas falas de A1 e A2: A1: *Encontrei esse vídeo no YouTube. Que tal fazermos uma composteira de garrafa PET?*; A2: *Montaríamos com balde*. Nossos resultados corroboram com Leontiev (1961), dado que uma atividade é diferente da outra, por

meio de seus objetos, sendo que o objeto da atividade é o seu motivo, aquilo que reflete no cérebro humano e exercita-o a agir e satisfazer uma necessidade.

Sobre o processo de mediação da professora de Ciências incitando os alunos na busca de ideias para a fertilização da horta, pautamo-nos em Driver e colaboradores (1999, p. 33) para argumentar que sua função extrapola a organização do processo em que os estudantes “geram significados sobre o mundo natural, é o de atuar como mediador entre o conhecimento científico e os aprendizes, ajudando-os a conferir sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas”. Sobre sentido pessoal, segundo Leontiev (2004, p. 105), ele “traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

Nesse sentido, após a aceitação da composteira como via de melhoria da qualidade do solo reutilizando os restos de alimentos orgânicos eliminados pela cozinha da escola, os estudantes foram questionados sobre quais os conceitos envolvidos no assunto e as respostas obtidas foram: A1: *Biofertilização*; A3: *Reutilizar*; A2: *Decomposição*; A4: *Restos orgânicos*; A5: *Nutrientes*; A6: *Minhocas e Bactérias*. Esses resultados demonstram a articulação entre os conceitos envolvidos e a atividade proposta e compreendida pelos alunos, visto que os objetos de estudo da Ciência não são os experimentos nem as atividades práticas realizadas, mas os constructos desenvolvidos pela comunidade científica que, didatizados, permitem com que os alunos interpretem os fenômenos reproduzidos que representam o comportamento da natureza.

Para Leontiev (1984, p. 99), a consciência é “o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão inclusos ele mesmo, suas ações e seus estados”. Sobre o despertar no aluno acerca da consciência ambiental como uma cultura dinâmica e que faz parte da vida cotidiana, argumentamos neste estudo sobre o uso de um espaço ocioso da escola, que até

então acumulava lixo e servia de esconderijo para fuga das aulas, como possibilidade de constituição de um laboratório vivo para o ensino de Ciências que manifestou a criatividade, a participação ativa e colaborativa, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramenta de ensino e a articulação das áreas STEAM para a aprendizagem e formação crítica dos envolvidos.

Sendo assim, nossos resultados evidenciam que “o reflexo da realidade surge e se desenvolve no processo de desenvolvimento dos vínculos reais dos homens cognoscentes com o mundo humano que os circunda, [...] e, por sua vez, exerce uma influência inversa sobre o desenvolvimento desses” (LEONTIEV, 1984, p. 20).

Sobre propostas com abordagem STEAM, defendemos neste estudo que essas podem auxiliar no resgate de aspectos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, como dar sentido ao currículo posto, propiciar momentos de discussões que incentivem a boa relação professor-aluno, para além da possibilidade de ressignificação da aprendizagem por meio da articulação entre teoria e prática e interação entre áreas do conhecimento e suas tecnologias (BACICH; HOLANDA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de contribuir com a formação de sujeitos capazes de tomar decisões coerentes na sociedade, este estudo dispôs da realização de atividades *makers* em consonância com uma proposta de estudo que estimulasse a formação crítica e criativa dos alunos estabelecendo participações ativas, incentivando o envolvimento de habilidades práticas relacionando conteúdos disciplinares à transformação do ambiente escolar: a construção de uma horta enquanto laboratório vivo para o ensino de Ciências.

Nossos resultados demonstraram que atividades como essa se contrapõem ao ensino memorístico,

comumente visto nas aulas de Ciências, estimulando o exercício do pensar e agir em consonância com a necessária formação crítica para tomada de decisões, neste caso, as questões ambientais com a reutilização de materiais orgânicos para melhoria da qualidade do solo para plantio.

Quanto à realização de atividades *makers*, essas se mostraram relevantes para o desenvolvimento de atitudes conscientes nos alunos articulando os saberes escolares e tecnológicos e suas implicações no cotidiano possibilitando aulas de Ciências mais interessantes e envolventes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. 1987. **NBR 10.004 - Resíduos Sólidos: Classificação**. Rio de Janeiro: ABNT.

BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula**: aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

COSTA, J. S.; SANTOS, R. C.; RODRIGUES, W. A.; GARCIA, F. N. S. V.; SILVA, G. M.; CARVALHO, S.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M. Breve estudo sobre o uso da compostagem como proposta de educação *maker* para o ensino de Ciências. **Anais...35º Congresso Latinoamericano de Química e 61º Congresso Brasileiro de Química**. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 9, p. 31-40, 1999.

GONÇALVES, D. C.; BENITE, C. R. M. Metodologia ativa e robótica educacional: Uma proposta para o estudo do Sistema Solar. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 12, n. 3, p. 149-163, 2022.

JARDIM, N. S. et al. **Lixo municipal: manual de gerenciamento integrado**. 1. ed. São Paulo: Instituto de Pesquisas Tecnológicas: CEMPRE, 1995. 278p.

KIEHL, E. J. **Fertilizantes orgânicos**: Adubos orgânicos. Piracicaba: Agronômica Ceres, 1985. 492p.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología** (Antología). Ediciones Pedagógicas. Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, p.103-17.

_____. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 19-152.

LOPES, A. C.; ELIZABETH, M. Prática e cotidiano; Emancipação e resistência. In: LOPES, Alice Casimiro; ELIZABETH, Macedo. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-183.

LUZ, R.; PRUDÊNCIO, C. A. V.; CAIAFA, A. N. contribuições da educação ambiental crítica para o processo de ensino e aprendizagem em ciências visando à formação cidadã. **Investigações em ensino de Ciências**, v. 23, n. 3, 2018.

MACHADO, A. A.; ZAGO, M. R. R. S.: Articulações entre práticas de educação ambiental, robótica e cultura *maker* no contexto das aulas de laboratório de Ciências. **Tecnologia, Sociedade e Conhecimento**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 143-168, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

RILEY, S. M. STEAM Point. Westminster: **Education Closet**, 2012.

RUELA, B. A.; MATEUS, A. C. R.; MARTINS, M. T. F.; BENITE, C. R. M. O fazer crítico: proposta *maker* de ensino para a formação inicial de professores de Química. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**, v. 13, n. 30, p. 1-31, 2023.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, [s.l.], v. 1, n. especial, nov. 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

TEIXEIRA, L. B.; GERMANO, V. L. C.; OLIVEIRA, R. F.; FURLAN JUNIOR, J. **Circular técnica 33**: Embrapa Processo de Compostagem, a Partir de Lixo Orgânico Urbano, em Leira Estática com Ventilação Natural. Belém, Embrapa Amazônia Oriental, 2004.

UNESCO. **Congresso Internacional UNESCO/PNUMA** sobre La educacion y la Formacion Ambientales, Moscou, in: Educação Ambiental, Situação Espanhola e Estratégia Internacional. DGMA-MOPU, Madrid, 1987.

VALENTE, B.S.; XAVIER, E.G.; MORSELLI, T.B.G.A.; JAHNKE, D.S.; BRUM Jr, B.S.; CABRERA, B.R.; MORAES, P. O.; LOPES, D.C.N. Fatores que afetam o desenvolvimento da compostagem de resíduos orgânicos. **Archivos de Zootecnia**, v. 58, p. 59-85, 2009.

FORMAÇÃO EM PARES: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Fabiana Cabrine da Silva¹ 

Luis Eduardo Paiva Mendes² 

¹Licenciada em Matemática pela Universidade do Paraná. Pós-graduanda em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal Goiano. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: fabiana.cabrine@educa.go.gov.br

²Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal do Pampa e Uniasselvi. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: lepaiva94@gmail.com

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 27/03/2024

Aprovado em: 11/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11957205>

Resumo

A formação continuada é crucial para professores, mantendo-os atualizados com as melhores práticas pedagógicas e avanços tecnológicos, impactando diretamente na aprendizagem dos alunos. Este estudo relata a experiência da formação continuada iniciada em 2023 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio do Cepfor, para professores de Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de um relato descritivo, utilizando bibliografias, pesquisas qualitativas e quantitativas, e dados de avaliação para compreender o impacto da formação. A Seduc por meio do Cepfor atua na valorização dos professores, criando canais de diálogo para atender às demandas específicas por intermédio do Programa de Formação em Pares que promove formação entre professores por meio de estudos orientados e troca de experiências. Dentro das temáticas abordadas tem-se a recomposição de aprendizagem, que se tornou um foco pós-pandemia, a aplicação do material Revisa Goiás e dos quatro pilares base da formação: Currículo, Planejamento, Metodologias e Avaliação. Os resultados indicam benefícios significativos da formação continuada, incluindo atualização de ferramentas educacionais, desenvolvimento de competências pedagógicas, e criação de um ambiente colaborativo. A formação continuada também se reflete na melhoria do desempenho dos alunos, conforme demonstrado em provas externas, e no desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais. Assim tem-se que a formação continuada é essencial para a melhoria contínua da educação, beneficiando diretamente professores, alunos e a comunidade escolar. Programas como o Formação em Pares se mostram valiosos para a educação de alta qualidade e devem continuar a ser prioridade para instituições educacionais e governos.

Palavras - chave: Formação Continuada. Recomposição da Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é essencial para os professores, pois garante que eles estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas, avanços tecnológicos e novas descobertas científicas. Adaptar-se faz necessário para que além do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, esse aprimoramento profissional tenha uma influência direta na melhoria de aprendizagem dos nossos estudantes.

A pandemia, por exemplo, teve um impacto profundo na educação em todo o mundo, criando desafios sem precedentes para alunos, professores e sistemas educacionais. A situação revelou a necessidade de se reconhecer outros recursos e meios de levar a aprendizagem para alunos, ao mesmo tempo evidenciou e potencializou a defasagem de aprendizagem que já estava presente nas escolas. Esses desafios resultaram em perdas significativas de aprendizagem, destacando a necessidade urgente de recomposição de aprendizagem para garantir que os estudantes recuperem o tempo e o conhecimento perdidos (HICKMANN et al., 2022).

Sendo assim, este estudo se objetiva em relatar a experiência da formação continuada em rede iniciada em 2023, pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Centro de Estudos Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação – CEPFOR, vinculado à Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular, destinado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Educação de Goiás, bem como demonstrar a importância desse trabalho na recomposição da aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo descritivo, do tipo relato de experiência, baseia-se na vivência de um grupo de professores do Centro de Estudo, Pesquisa e Formação

dos Profissionais da Educação (Cepfor) durante o desenvolvimento do programa de Formação em Pares, que oferece formação continuada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Goiás. A formação ocorre por meio de encontros síncronos semanais com duração de 2 horas, realizados via *Google Meet* e atividades práticas assíncronas postadas no *Google Classroom*. O programa está na sua segunda edição, que se iniciou em março com previsão de encerramento em dezembro de 2024. A primeira edição ocorreu no período de fevereiro a dezembro de 2023.

O presente trabalho utilizou-se de levantamento bibliográfico, no qual Fonseca (2002), destaca que este é ponto de partida para qualquer trabalho científico, pois é assim que se obtém conhecimento sobre o que já foi estudado sobre determinado assunto. Além desses, foram usados artigos que tratam das temáticas abordadas neste relato, tais como: a formação continuada e a da recomposição da aprendizagem.

Quanto à abordagem utilizou-se ainda dados de pesquisas de avaliação, relatos de professores cursistas e o resultados de provas externas de avaliação. Nesta perspectiva foram realizadas pesquisas tanto qualitativas quanto quantitativas. Do ponto de vista de Knechtel (2014) no que tange as pesquisas educacionais, ambas as pesquisas têm como centro o indivíduo, porém enquanto a pesquisa qualitativa valoriza a proximidade com o sujeito, a pesquisa quantitativa utiliza materiais e métodos precisos.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Os professores recém-formados ou profissionais com uma longa experiência na educação não estão prontos já que “o processo de forma-

ção é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2012, p. 15). As formações deverão ser constantes o que, ainda, remete à incompletude do ser dito por Freire (1996). Dando continuidade as ideias desse autor, observa-se que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde (...) A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991, p. 58).

É admitindo-se inacabado, incompleto e consciente de sua condição sócio-histórica, que o professor pode assumir a sua formação de modo contínuo. Estando sujeito ao tempo e suas transformações, políticas, econômicas, sociais e culturais, necessita acompanhar atentamente as mudanças para intervir na realidade.

Considerar os professores como seres sociais implica admitir que estão cercados de ideias, valores e práticas do mundo circundante, exatamente como já afirmam Spagnolo e Santos (2018) quando comentam da influência do ambiente sociocultural em que se vive ou se trabalha. Nesse sentido, falar de formação continuada de professores requer atenção às demandas de diálogo entre teoria e prática, bem como ao contexto em que estão atuando.

Tais discussões encontram-se amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que ao tratar dos profissionais da educação e sua formação, em seu Título VI, Artigo 62, dispõe no parágrafo 1º que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (2019, p. 3) a for-

mação continuada de professores é tratada, no inciso VIII, como essencial para a profissionalização docente devendo “(...) integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;”. Mais recentemente esse compromisso foi atualizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Por outro lado, a proposta de formação continuada de professores, mesmo que prevista, justificada e legitimada nos documentos educacionais, somente fará sentido e se efetivará para o docente que faz de sua prática um constante aprendizado. O que se inicia em um curso de graduação deve ser continuado no sentido de fazer da prática o começo e o fim do processo de formação, pressuposto que deve povoar o ideário daqueles que estão em sala de aula, bem como de todos os sujeitos envolvidos em um sistema educacional escolar.

Dessa forma, para atender o que está estabelecido na legislação e em outros documentos oficiais, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás – Seduc, sob a direção da Secretária de Estado da Educação de Goiás, Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, amplamente respaldada pelo Governo do Estado, por meio do Cepfor, atua na valorização e fortalecimento da profissão docente em sua rede. Estabelecendo um canal aberto de diálogo com suas Coordenadorias Regionais de Educação - CREs, a Seduc procura situar-se sobre as demandas cotidianas de seus docentes para, então, agir em consonância com o que é prioritário para determinadas realidades, reconhecendo, assim, a diversidade de contextos envolvidos na geração dessas demandas.

Entende-se assim que, a formação continuada é melhor desenvolvida quando se leva em conta o contexto no qual os professores estão atuando. Um fator que se tornou foco nos últimos anos, muito por conta do contexto pós-pandemia, é a recomposição da aprendizagem, e assim passou a ser um tópico pertinente nos processos de formação dos professores.

A recomposição de aprendizagem requer um leque de ações e exige mais de uma medida para ser alcançada e deve estar no centro de atenções de uma secretaria de educação, sendo assim, a Rede Estadual de Goiás passou a adotar uso do Revisa Goiás, ferramenta criada internamente fundamentada nos descritores mais críticos. O material é uma iniciativa destinada a apoiar os estudantes da rede pública estadual na preparação para exames e provas externas ao mesmo tempo que oportuniza a recuperação educacional. É disponibilizado para estudantes e professores cadernos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática envolvendo questões que abrangem desde a recomposição de anos anteriores até a ampliação de conhecimentos da série corrente.

Com o objetivo de orientar e promover a troca de ideias e o diálogo englobando, essa e outras temáticas, o programa FormAção em Pares incentiva a criação de espaços de análise direta com os professores, visando um maior aprendizado dos estudantes. Portanto, centros como o Cepfor se fazem necessários, pois existe uma necessidade de o professor desenvolver suas próprias competências em conhecimento, prática e engajamento, o docente precisa ir além de apenas aplicar os saberes escolares: é essencial refletir enquanto atua (Bach e Matias, 2021).

É por isso que desde 2019, o Cepfor vem atuando no sentido de promover esses espaços for-

mativos e de reflexão para os profissionais da educação e, em especial, para os docentes da rede estadual de Goiás e, é de sua competência e de suas gerências abraçarem todo o ambiente em que ocorre o ensino-aprendizagem, ou seja, a escola com toda a sua complexidade organizativa.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PARES

No ano de 2023, quando ainda se intitulava FormAção Essencial, o programa de formação teve como público-alvo professores de Língua Portuguesa de Matemática, de 9º Ano do Ensino Fundamental - EF e da 3ª série do Ensino Médio - EM presentes em escolas identificadas como prioritárias, baseado nos resultados de provas externas. Atualmente, o Programa FormAção em Pares ampliou sua abrangência para professores dos mesmos componentes curriculares citados, porém para 8º, 9º do EF e para 1ª, 2ª e 3ª série do EM, não se limitando as escolas prioritárias.

O Programa Formação em Pares é composto por uma carga horária total de 80h, distribuídas em dois módulos de 40 horas, sendo um módulo para cada semestre. Organizado em duas frentes as quais consistem na formação de professores formadores e formação de professores cursistas. Quanto à primeira frente trata-se de grupos de Língua Portuguesa e de Matemática organizados conforme indicação das CREs; quanto à segunda, são grupos dos mesmos componentes curriculares voluntariamente inscritos.

O Programa propõe formação entre pares, por meio de estudos orientados e troca de experiências. São profissionais da educação que dedicarão parte de sua carga horária ao estudo e aprimoramento de sua prática em encontros formativos *online*, síncronos, realizados semanalmente em salas do *Google Classroom* com duração

de 2 horas. Envolve também atividades assíncronas em que os professores aplicarão o apreendido em suas salas de aula.

A construção das pautas dos encontros formativos síncronos tem a preocupação de vincular as possibilidades de uso das atividades do Revisa Goiás, material este produzido internamente na secretaria, tendo como um dos pilares a recomposição de aprendizagem. Além disso, o processo formativo também está ancorado em quatro eixos temáticos norteadores do FormAção em Pares: Currículo, Planejamento, Metodologia e Avaliação, que busca preparar os estudantes da rede estadual de forma integral para os desafios enfrentados no seu dia a dia.

Coube à equipe de profissionais do Cepfor mediar, orientar e fomentar o processo de formação continuada de professores da rede, a fim de propiciar meios de desenvolvimento profissional e impactar a recomposição de aprendizagem, potencializando o processo de ensino -aprendizagem dos alunos da Rede Estadual de Goiás.

A metodologia do programa aborda temas indicados no conteúdo programático desenvolvido a cada ano. Se dá em sentido teórico, mas, sobretudo, na relação com a prática dos professores, a partir de levantamento e apresentação de situações/experiências vivenciadas no ambiente escolar, as quais são norteadoras da construção das pautas formativas. A formação continuada trabalha com encontros semanais em turmas de 20 a 25 professores da rede Estadual de Educação. O processo de formação se inicia dentro do Cepfor, espaço em que professores formadores, também regentes, desenvolvem estudos sobre pautas específicas, para multiplicar o conhecimento em suas turmas via *Google Meet*.

Têm-se três agentes envolvidos no Programa: Equipe Cepfor, professores formadores e os pro-

fessores cursistas. E a relação entre esses agentes segue o seguinte roteiro de ações:

Equipe Cepfor e professores formadores:

- Reunir em encontros formativos virtuais;
- Elaborar pautas formativas, conforme conteúdo programático, voltados para a prática docente em sala de aula;
- Revisar os materiais de formação e repassar para os professores formadores nos encontros formativos;
- Alinhar e apropriar das pautas para conduzir os encontros formativos com os professores;
- Elaborar pautas formativas atentos às necessidades e sugestões decorrentes da prática docente;
- Adotar nas formações a perspectiva mão na massa, propondo vivências de atividades que os professores podem aplicar em sala de aula;

Professores cursistas:

- Participar dos encontros formativos virtuais conforme cronograma do Programa;
- Comprometer-se de forma efetiva, dinâmica e colaborativa nos encontros formativos, primando pela realização das atividades propostas;
- Ser proativo na comunicação com o(a) professor(a) formador visando esclarecimentos de dúvidas, soluções de problemas e eficaz desempenho dentro do Programa;
- Utilizar duas horas de suas atividades semanais, para participar dos encontros formativos virtuais com vista alcançar melhor desempenho em sua prática docente;

- Realizar discussões teórico e metodológicas profícuas correlata as reais necessidades das vivências cotidianas da sala de aula e propondo sugestões que venham a contribuir com o aprimoramento da prática docente;
- Aplicar e registrar as vivências das atividades dos encontros formativos em sala de aula.

A avaliação do Programa acontece em duas frentes: Equipe do Cepfor avalia os professores formadores, e os professores formadores avaliam suas turmas de cursistas. Para realizar essas frentes avaliativas são utilizados instrumentos que permitam registrar a frequência, a participação e o desempenho na realização das atividades. Lança-se mão também de questionários no início e final de cada bimestre para que o professor faça sua autoavaliação e a avaliação global do Programa.

Essas propostas avaliativas têm objetivos diferentes; perceber o compromisso e o desenvol-

vimento dos professores formadores e cursistas; visualizar e refletir sobre o alcance do Programa na formação continuada dos professores; verificar a consolidação da proposta do Programa e orientar, se necessário, aspectos que dificultaram atingir os objetivos; gerar os índices obrigatórios para a certificação: mínimo de 75% de presença no total dos encontros formativos; mínimo de 7,0 pontos de nota no total de 10,0 pontos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa de formação continuada ofertado pelo Cepfor em 2023 alcançou um total de 1204 professores de 360 escolas. Em 2024, o FormAção em Pares conta com 38 professores formadores, 2149 cursistas e atende 867 unidades escolares, conforme Figura 1. O impacto dessas formações para os sujeitos envolvidos traz uma série de benefícios que podem ser percebidos de imediato, quanto a longo prazo, que influenciam, positivamente a qualidade da educação.

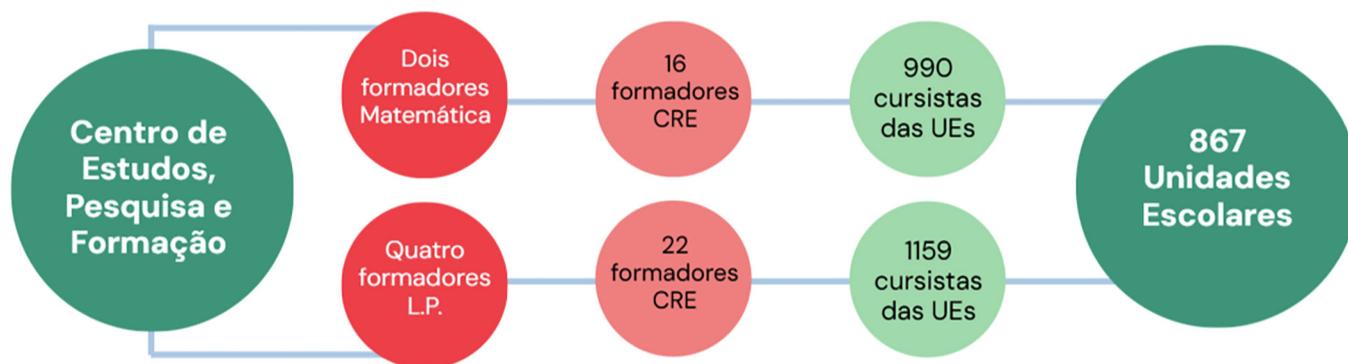


Figura 1 – Organograma dos agentes do FormAção em Pares em 2024.

Professores participantes no FormAção em Pares relatam que houve um ganho quanto a atualização de ferramentas e tendência educa-

cionais, como por exemplo novos meios de gamificação e avaliação. Veja a seguir o relato de um dos professores participantes do programa.

Professor A: *“ótimas metodologias, trocas de experiências com os professores, novos olhares para aplicação do Revisa Goiás em sala de aula”.*

Ou seja, houve uma capacitação que envolve a incorporação de novas metodologias e ferramentas em suas aulas.

Quando se analisa currículo, vinculado aos planejamentos nas formações há um ganho que permite aos professores ampliarem suas habilidades pedagógicas, adquirirem novas competências vinculadas aos documentos curriculares goianos. Tais qualificações propiciam ao aluno uma formação integral, conectadas ao protagonismo e no uso das tecnologias digitais.

A análise curricular e o planejamento colaborativo são vistos como mecanismos chave para o desenvolvimento do capital profissional, permitindo que os professores expandam suas habilidades pedagógicas e adquiram novas competências de forma mais eficaz e sustentável (HARGREAVES; FULLAN, 2012).

Sem dúvida, um dos maiores proveitos apontados pelos docentes participantes envolve a construção de um ambiente de compartilhamento e empatia. Nas pesquisas aplicadas com os professores formadores e cursistas, comentários como dos professores B e C, retratam bem os benefícios da troca entre pares. Após entender que determinados profissionais enfrentam inúmeros desafios em sua rotina escolar, a Formação em Pares oportuniza momentos de desenvolvimento de confiança e motivação.

Professor B: *“As trocas de experiências pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento profissional dos educado-*

res e para a melhoria contínua da prática pedagógica. Elas envolvem a partilha de conhecimentos, técnicas, estratégias e desafios enfrentados no contexto educacional.”

Professor C: *“A formadora nos coloca sempre para refletir nossa prática e ver o que pode ser aperfeiçoado. Estou aprendendo a usar metodologias ótimas.”*

Um outro fator, evidenciado pelas avaliações dos encontros, é a necessidade de adaptações diante das dinâmicas da rotina escolar. Hopkins (2001) aponta que é fundamental que a formação continuada acompanhe as mudanças no meio escolar a fim de promover e incentivar a inovação educacional. O Formação em Pares apresenta esse formato flexível e acompanha as mudanças que ocorrem no meio escolar semanalmente, contribuindo para que os professores não se desmotivem frente as novas necessidades.

O impacto da formação continuada é percebido também diretamente nos alunos, pois a finalidade do ambiente de reflexão que é propiciado pelo Cepfor busca levá-los a um ensino de maior qualidade, com aulas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às necessidades deles. Por consequência, há uma melhoria no desempenho acadêmico, como pode ser observado nos dados das provas externas realizadas no ano de 2023.

Na Figura 2, tem-se os resultados de avaliações formativas e somativas de Matemática e Língua Portuguesa do 9º ano. Os dados estão organizados por portes de escolas, de acordo com o número de estudantes. Ao se comparar os dados das unidades direcionadas ao programa, percebe-se que, em 4 dos 5 portes, o resultado dos estudantes cuja escolas foram contempladas pela

formação continuada tiveram um desempenho superior em comparação com as não participan-

tes. Vale ressaltar que isso se constatou nos dois componentes curriculares.



Figura 2 – Proficiência do 9º ano do Ensino Fundamental nas provas Somativa e Formativa do Saego 2023.

Ao analisar os dados das provas somativas e formativas para o Ensino Médio, Figura 3, tem-se que os estudantes de escolas participantes, enquadradas nos portes I, II e III, tiveram um resultado maior nas avaliações de Matemática, enquanto

em Língua Portuguesa os dados se apresentam de forma mais homogênea, porém as unidades escolares de porte I, IV e V participantes ainda representam parâmetros melhores quando comparados as não participantes.



Figura 3 – Proficiência da 3ª série do Ensino Médio nas provas Somativa e Formativa do Saego 2023.

O aumento da taxa média de acertos entre a 1ª e 2ª avaliação nas escolas contempladas pela formação e expressas nas Figuras 2 e 3 demonstram ainda que houve um ganho na recomposição de aprendizagem, já que as avaliações aplicadas atuam como diagnósticas e servem de parâmetros para mensuração da aprendizagem. Black e Wiliam (1998) afirmam que a avaliação, em especial a formativa, é crucial para monitorar a recomposição de aprendizagem e assim permitir ajustar o ensino às necessidades dos alunos.

Ao se aperfeiçoar continuamente e colocar a formação do aluno em sua totalidade, o professor integra aspectos socioemocionais em suas práticas. Elias e Weissberg (2000) defendem que tais competências devem compor cada vez mais o currículo escolar. O ganho para os alunos, assim, extrapola a proficiência medida por avaliações. Nos estudantes diretamente impactados pela formação houve um desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e socioemocionais quando os professores participantes aplicaram seus planejamentos envolvendo práticas pedagógicas inovadoras e bem estruturadas de acordo com cada realidade enfrentada.

Estudos da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* – CASEL (2013) mostram que programas de formação continuada que incluem componentes de aprendizagem socioemocional são eficazes para melhorar o clima escolar. Assim, o desenvolvimento de professores e alunos por meio do desenvolvimento contínuo pode ainda impactar na comunidade como um todo, pois contribui para a criação de uma cultura de aprendizado permanente dentro da escola, onde todos estão comprometidos com a melhoria contínua. E como destacado por Freire (2005) a educação é um meio de transformação social, ao se instigar o pensamento crítico dentro dos limites da escola, esses questionamentos

pouco a pouco irão transformar as realidades que a circundam.

Além disso, a adaptação e a consideração do contexto ao se formar continuamente permitem que os professores se sintam mais bem preparados para identificar e resolver problemas educacionais, implementando soluções eficazes e inovadoras. E, no contexto que envolve o FormAção em Pares, permite ainda que professores de Língua Portuguesa e Matemática atuem como multiplicadores para os demais integrantes da escola compartilhando conhecimentos e práticas eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é crucial para que se possa oferecer uma educação de qualidade, adaptada às exigências contemporâneas e que realmente faça a diferença na vida dos alunos. Ao investir na formação continuada, se investe no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Dentre as ações do Cepfor/Seduc-GO pode-se evidenciar que a implementação do programa FormAção em Pares teve um impacto positivo tanto para os professores como para os estudantes. Ao se analisar os relatos de docentes contemplados pelo programa, percebe-se que houve a construção de conhecimentos que impactaram diretamente no cotidiano do professor, já que novas perspectivas de planejamento, metodologias e alternativas para a sala de aula foram e estão sendo desenvolvidas.

Nesse olhar ainda se observa a relevância do programa para os estudantes, que em sua maioria, conseguiram alcançar resultados melhores no que tange as provas externas, usada para monitorar também a recomposição de aprendizagem e sua formação integral.

Por fim, entende-se que a formação continuada de professores é essencial para a melhoria contínua da educação. É um investimento que leva a uma educação de alta qualidade onde os estudantes são preparados adequadamente para os desafios

futuros. Portanto, políticas e programas, como o Formação em Pares, que incentivam e facilitam a formação continuada dos professores devem continuar a ser uma prioridade para instituições educacionais e governos.

REFERÊNCIAS

BACH, C. B.; MATIAS, J. Formação continuada em serviço: o papel da reflexão e da sua efetividade nas práticas do professor. **Conhecimento Online**. Novo Hamburgo, a. 13, v. 3, p. 174-190, set./dez. 2021.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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

CASEL. **Effective Social and Emotional Learning Programs**. CASEL Guide, 2013.

ELIAS, M. J.; WEISSBERG, R. P. Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. **Journal of School Health**, v. 70, n. 5, p. 186-190, 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Teachers College Press, 2012.

HICKMANN, J. et al. A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, e367111638452, 2022.

HOPKINS, D. **School Improvement for Real**. Routledge, 2001.

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

SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. A formação continuada de professores de educação básica no contexto brasileiro: realidade e necessidades. **IVSIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação** – A construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/>. Acesso em: 06 set. 2022.

VEIGA I. P. A. Docência como atividade profissional. In VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, 2012.



VENDA PROIBIDA



**Arquiteto
e Urbanista
Luis Pérez**

© 2014 LIC
Todos los derechos
reservados

**Comunidad
Española**

