

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(ORGANIZADORES)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:

COMPLEXIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
(ORGANIZADORES)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO:



COMPLEXIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: dapor2560 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 22/08/2025
Termo de publicação: TP0752025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos em educação : complexidades, desafios e perspectivas / Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga, SC : Schreiber, 2025.
198 p. : il. ; e.book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
E-ISBN: 978-65-5440-491-4
DOI: 10.29327/5644612
1. Educação - Aspectos sociais. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação - Desafios.
4. Ensino. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da.
III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva.
V. Souza, Livia Barbosa Pacheco. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão organizadora</i>	
MODOS DE NARRAR OS CONTEXTOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CLASSES MULTISSERIADAS.....	7
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Elizangela Fernandes Martins</i>	
<i>Shirlane Maria Batista da Silva Miranda Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	
<i>Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade Sillas Fernando da Costa Silva</i>	
AVALIAÇÃO FORMATIVA REMOTA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA.....	29
<i>Márcio Laranjeira Anselmo Lucas Pinto de Oliveira</i>	
<i>Maria José Nice Paiva Lima Reginaldo Nascimento da Silva</i>	
<i>Kalise Nunes Lamego Rosekeury Lamego Cardoso</i>	
SILENCIANDO O MEDO: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM ESCOLAS PARA SURDOS DIANTE DE ATAQUES MIDIÁTICOS E PÂNICO MORAL.....	39
<i>Taynan Alécio da Silva Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
<i>Elizabete Essamai Manga</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA SALA DE AULA.....	51
<i>Maria José Nice Paiva Lima Kalise Nunes Lamego</i>	
<i>Lucas Pinto de Oliveira Rosekeury Lamego Cardoso</i>	
<i>Reginaldo Nascimento da Silva</i>	
REALIDADE VIRTUAL NO TREINAMENTO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE BENEFÍCIOS, LIMITAÇÕES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CLÍNICAS.....	59
<i>Graziela Melo Trajano Lezandra Martins Cardoso dos Santos</i>	
<i>Naiara Martins dos Santos Patrícia Machado Sanchez</i>	
<i>Talita Generoso Sérgio Bez</i>	
DESVENDANDO AS PERSPECTIVAS DA EJA: SUPERANDO A POBREZA RURAL, O ANALFABETISMO E ALCANÇANDO A ALFABETIZAÇÃO EFICIENTE.....	69
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	

O MODELO CONSENSUAL REFINADO DO PCK E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	80
<i>Boniek Venceslau da Cruz Silva</i>	
INDISCIPLINA DO GESTO E DISTRIBUIÇÃO DO DEVER NAS PRÁTICAS E PEDAGOGIAS DE DESENHO DE OBSERVAÇÃO.....	92
<i>Shakil Y. Rahim</i>	
REFLEXÕES EM TORNO DE UM PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORA: UM ESTUDO AUTO BIOGRÁFICO.....	111
<i>Neyla Moreira de Meneses Ângela Maria Bessa Linhares Ricardo Duarte Taveira</i>	
ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS NO AMAZONAS.....	123
<i>Lucas Pinto de Oliveira Ygor Maia Leiros Antonia Paiva Lima Márcio Laranjeira Anselmo Maria José Nice Paiva Lima</i>	
ENTRE CORES E CÓDIGOS: INTEGRAÇÕES MULTIDISCIPLINARES ENTRE ARTE E CIÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	134
<i>Dairce Londero Samantha Ferreira da Silva</i>	
POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DO PODCAST A PARTIR DE VIVÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	140
<i>Kelly Bernardo de Paulo Jaqueline de Freitas Mônica Dias Vieira</i>	
A PSICOLOGIA HUMANISTA NO CONTEXTO ESCOLAR DO CE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA.....	149
<i>Aécio Lucas de Oliveira Edney Tomaz de Sousa Rubens George Alvino de Souza José Juvêncio Neto de Souza</i>	
FRAMEWORK DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	163
<i>Luana dos Santos da Silva Simone Meister Sommer Bilessimo Juarez Bento da Silva</i>	
DO CONCRETO AO CONCEITUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS.....	176
<i>Dayani Quero da Silva</i>	
MONOLINGUISMO E MULTILINGUISMO NA ESCOLA BRASILEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO LINGÜÍSTICA.....	184
<i>Vanessa Nyland Spode</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	193

APRESENTAÇÃO

Vivemos em tempos de transformações profundas e rápidas no campo educacional. A complexidade das relações humanas, os avanços tecnológicos, os novos contextos sociais e políticos, bem como as demandas por equidade e justiça social, impõem à educação desafios que exigem reflexão crítica, compromisso ético e inovação constante. Diante desse cenário, nasce a presente obra coletiva: **Diálogos em Educação: Complexidades, Desafios e Perspectivas**.

Este e-book é resultado de um esforço colaborativo de educadores, pesquisadores e profissionais da área da educação, que se propuseram a pensar, problematizar e propor caminhos possíveis para as múltiplas questões que atravessam o cotidiano escolar e os processos formativos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Organizada em dez eixos temáticos, a obra contempla desde a Educação Básica até o Ensino Superior, passando por aspectos como formação docente, inclusão, diversidade cultural, pedagogias contemporâneas, alfabetização e multiletramentos, gestão escolar e direitos humanos. Cada capítulo é um convite à reflexão e ao diálogo, trazendo contribuições teóricas e experiências práticas que ampliam nossa compreensão sobre o fazer pedagógico em contextos diversos.

Mais do que respostas prontas, os textos aqui reunidos visam provocar inquietações, fomentar debates e inspirar novas práticas. Ao reunir diferentes vozes e olhares sobre a educação, esta coletânea pretende fortalecer o compromisso com uma escola democrática, plural e transformadora.

Desejamos a cada leitora e leitor uma leitura sensível, crítica e instigante, e que os diálogos iniciados nestas páginas reverberem em suas práticas, estudos e vivências educacionais.

Comissão organizadora

MODOS DE NARRAR OS CONTEXTOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CLASSES MULTISSERIIDAS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Elizangela Fernandes Martins²

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda³

Laurilene Cardoso da Silva Lopes⁴

Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade⁵

Sillas Fernando da Costa Silva⁶

INTRODUÇÃO

Pensar no ensino da leitura e da escrita em classes multisseriadas demanda um compromisso no sentido de assegurar a qualidade do processo de alfabetização das crianças nessas classes, por meio de ações que analisem as condições de ocorrência do ensino da linguagem escrita, que valorize o ensino da escrita em sintonia com a vida, observando que no processo de alfabetização “[...] é preciso que o alunos se constitua como locutor para penetrar na corrente de interações típicas do mundo letrado e transitar entre elas” (Colello, 2021, p. 129-130).

- 1 Doutorando Educação pelo PPGE/UFPI. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/ da Universidade Federal do Piauí- UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.
- 2 Doutora em Educação pela UFPI. Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pela UEMA.
- 3 Doutora em Educação pela UFPI. Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pela UEMA. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE/UEMA.
- 4 Graduada em Pedagogia pela UEMA. Mestre em Educação pela UFPI. Doutora em Educação pela UFPI.
- 5 Doutora em Educação na área de História da Educação com pesquisa na linha “Formação Docente e Prática Educativa” pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (2019). Mestre em Geografia na área “Organização do Espaço e Educação Geográfica”, com pesquisa na linha “Ensino de Geografia” pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (2015). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2006).
- 6 Graduado em Análise de Sistemas pela UNIFACEMA. Especialista em Informática na Educação – UNIFAVENI. Professor da Educação Básica em Caxias/MA.

O que implica no desenvolvimento do processo de alfabetização que valorize a dimensão comunicativa da linguagem e a importância das interações no processo de apropriação da linguagem escrita. Implica, também, na necessidade de os professores terem conhecimentos sobre a realidade onde os alunos estão inseridos, ou seja, é preciso que conheçam a realidade da escola do campo, das classes multisseriadas e das crianças.

Com base nessa compreensão, definimos como objeto de estudo a alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo, estabelecendo a seguinte questão-problema: Como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no exercício da alfabetização de crianças enfatizam o trabalho com as práticas de leitura e escrita?

O estudo, portanto, tem como objetivo: Entender como os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no exercício da alfabetização de crianças enfatizam o trabalho com as práticas de leitura e escrita. A concepção de alfabetização que fundamentam a pesquisa se baseia na teoria histórico-cultural, que articula alfabetização e letramento, compreendendo o ensino da linguagem escrita como processo complexo e multifacetado. Ou seja, alfabetização constitui processo de apropriação da leitura e da escrita a partir de seus usos e funções sociais. As classes multisseriadas, se caracterizam como instituições que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares.

A alfabetização em classes multisseriadas, necessita privilegiar os usos sociais da leitura e da escrita, transcendendo atividades tradicionais mecânicas e hierarquizadas, cujo foco é o desenvolvimento dos processos de codificação e decodificação. Ler, nesta acepção, significa decifrar e escrever significa codificar. Na concepção histórico-cultural de alfabetização, a leitura é compreendida como produção de sentidos e a escrita como processo criativo de produção de ideias. Considerando as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita que elegi para desenvolver esta pesquisa, defendo que é premente assegurar, que alfabetização em classes multisseriadas, possa despertar da capacidade criadora e reflexiva dos alunos no aprendizado da escrita.

O interesse pela temática deste estudo partiu de minhas vivências ao longo da trajetória como professor alfabetizador em classes multisseriadas no âmbito da educação do campo. A experiência profissional como alfabetizador me fez compreender que o contexto da alfabetização é bastante desafiador, particularmente quando seu cenário é a classe multisseriada na escola do campo. Outros fatores também colaboraram para despertar meu desejo por investigar sobre essa temática. Por exemplo, a quase invisibilidade das multisséries, os

poucos materiais didáticos-pedagógicos disponibilizados para as escolas do campo, a estrutura das escolas (não dispor de biblioteca, escassez de merenda escolar, entre outros) e as precárias condições das escolas. Convém destacar que a nossa atuação profissional na educação do campo, tanto na função de alfabetizador, quanto na condição de coordenador pedagógico me possibilitaram perceber a importância de empreender estudos sobre a alfabetização em classes multisseriadas na escola do campo, na perspectiva de produzir conhecimentos sobre o tema, contribuindo com as reflexões sobre o ensino da linguagem escrita no contexto da multissérie.

A realidade das classes multisseriadas, seus limites e suas possibilidades me impulsionaram a desenvolver este estudo, principalmente por compreender que a alfabetização em classes multisseriadas é tecida em meio a muitos desafios e grandes dificuldades geradas pela falta de investimentos nas escolas do campo, que, entre outras consequências, compromete o acesso de professores e alunos às escolas, afetando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Não podemos deixar de citar a ausência de formação de professores para a atuação nas turmas multisseriadas, haja vista que na formação inicial o futuro professor tem acesso a conhecimentos apenas sobre a realidade da alfabetização para crianças da área urbana e de turmas seriadas.

Consideramos que este estudo tem relevância social e acadêmica, pois poderá contribuir para suscitar novas reflexões sobre os processos de alfabetização de crianças, contribuindo com análises a respeito da realidade educacional das escolas do campo, das classes multisseriadas, indicando a necessidade de valorização das experiências socioculturais das crianças que vivem no campo, bem como por anunciar a necessidade de investimentos nas escolas e por reivindicar a valorização dos professores e políticas para desenvolvimento de seus processos de formação continuada.

PRÁTICAS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita objetiva que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras com o intuito possibilitar suas incursões nas práticas sociais da linguagem oral e escrita. As crianças, mesmo antes do ingresso na educação formal, estão inseridas em uma sociedade letrada, participando efetivamente de eventos e práticas de desenvolvimento dos atos de ler e escrever. Partindo dessa reflexão, objetivamos, nesta seção, discorrer sobre as práticas de leitura e de escrita na alfabetização, recorrendo aos seguintes questionamentos: O que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?. Em relação ao processo de

apropriação da língua escrita, refletimos a respeito das produções escritas a serem propostas às crianças para que possam desenvolver habilidades de escritores.

Como já mencionamos, as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano de suas vidas e, por isso, ao ingressarem na escolarização formal é preciso que os professores levem em conta seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. No que concerne ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização, devemos ter ciência que esse ensino é afetado pelas concepções dos professores, que podem interferir na formação de leitores e escritores. Para abordar essas questões tomamos como norte, inicialmente, indagações sobre: que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?.

Segundo Cafieiro (2005, p.17), a leitura “[...] constitui uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”. Compreendemos, a partir do que a autora afirma, que a leitura exige atitude reflexiva do leitor para compreensão do que é lido. Essa concepção de leitura postula que o ato de ler não se reduz à decodificação ou decifração de signos linguísticos. Ler implica compreensão, interpretação e produção de sentidos, a partir de atividades cognitivas e reflexivas desenvolvidas pelos leitores. Lajolo (1982, p.59), de modo similar às ideias de Cafieiro (2005) defende que “[...] a leitura não se resume apenas no ato de decifrar o código da escrita produzidos por alguém, convencionalmente, como por exemplo: um jogo de adivinhações ou os sentidos de um texto [...]”. Para a autora a leitura é praticada por um sujeito social capaz de atribuir sentido e significado ao discurso escrito. A compreensão dos sentidos de um texto lido pode ser alcançada quando o leitor dialoga e interroga o texto lido, tendo como suporte seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

Considerando as concepções de leitura que apresentamos, podemos nos reportar sua importância ou seu impacto na vida das pessoas. Jolibert (1993) refere-se aos impactos da leitura na vida das pessoas comentando que, os indivíduos ao utilizarem habitualmente a leitura ampliam seus papéis na sociedade e no mundo, tendo em vista que o leitor ao adentrar no universo da leitura é capaz de identificar elementos objetivos de sua realidade e de participar de forma consciente nos acontecimentos de sua vida, posto que o ato de ler não significa simplesmente decodificar os sinais da língua escrita, mas implica na interação leitor/autor/texto para produção de sentidos sobre o que é lido. Pensar a leitura como um processo de construção de sentidos implica compreender que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto produziu, pois a construção de sentidos é resultado da interação do leitor com os textos.

No processo formal de escolarização, especialmente na alfabetização, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar diferentes situações de leitura para que desenvolvam habilidades e competências leitoras. Quando o leitor amplia suas habilidades e competências na leitura é capaz de selecionar textos atendam suas necessidades e de selecionar estratégias de leitura adequadas ao seu perfil. O leitor competente pode ser considerado como aquele que interage com o texto, identifica elementos explícitos nele, lê e compreende o que está lendo, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (Cafieiro, 2005).

No desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura em sala de aula, segundo a autora, o professor deve privilegiar a diversidade textual, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Significa que não se lê da mesma forma, por exemplo, uma notícia de jornal, um conto de fada, um poema ou receitas de culinária. Para adquirir competências leitoras é preciso disciplina e organização de tempos e espaços para a efetivação da prática de leitura, como produção de sentidos.

Diferentes situações podem colaborar para que as crianças em fase de alfabetização desenvolvam habilidades e competências de leitura em sala de aula. Por exemplo, nas atividades de leitura as crianças, a partir da mediação dos professores, diferentes desafios poderão ser apresentados, tais como: “[...] fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele [...]” (Cafieiro, 2005, p.41). Os questionamentos sobre o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. A autora indica, ainda, que é recomendável pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos, bem como se refere à possibilidade de as crianças inferirem os significados das palavras.

Ferreira e Correia (2020, p.81) em seus estudos sobre alfabetização recomendam deve acontecer por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos e alertam que a leitura (do mesmo modo que a escrita), apesar de ser objeto de ensino na escola, “[...] não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social [...]”. Conforme as autoras esse fato é decorrente do modo como a escola tem concebido a língua, sem focalizar a interação verbal.

A partir das ideias das autoras, verificamos que a língua, por não ser utilizada com foco na interação social, reduz a leitura a atividade mecanicista para aprendizagem dos sons da fala de letras, palavras e orações. As autoras afirmam que a escola precisa entender que o ato de ler não se resume à decifração de estruturas textuais, à oralização das palavras de um determinado texto. Ler é atribuir sentidos ao texto, sentidos que não se encontram prontos no texto, mas que dependem da interação leitor/autor/texto. Ou seja, compreendem que o ato de ler não está centrado somente na produção cognitiva, mas “[...] exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem” (Ferreira; Correia, 2020, p.88). As relações dialógicas do leitor como o texto podem, entre outros, resultar de sua ação reflexiva, da produção de sentidos e de seus questionamentos sobre o que for lido.

Para o desenvolvimento das habilidades de leitura, por meio dos gêneros do discurso, é preciso que os professores planejem o ensino da leitura lembrando das singularidades de cada um desses gêneros em termos de seus portadores (onde podem ser encontrados) e do tipo de leitura que exigem. É preciso lembrar que as crianças se encontram em fase de apropriação e de desenvolvimento da escrita convencional, que passará por etapas específicas, as quais deverão ser acompanhadas pelos professores, levando em consideração que cada aluno aprende de forma singular e em seu próprio ritmo.

Na abordagem do processo de apropriação da linguagem escrita, no contexto brasileiro, o ensino da leitura e da escrita acontecem de forma concomitante. As crianças aprendem a ler e a escrever simultaneamente e, por essa razão, o processo de alfabetização se preocupava tanto com o ensino da leitura, quanto com o ensino da escrita. O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita objetiva que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras com o intuito possibilitar suas incursões nas práticas sociais da linguagem oral e escrita.

As crianças, mesmo antes do ingresso na educação formal, estão inseridas em uma sociedade letrada, participando efetivamente de eventos e práticas de desenvolvimento dos atos de ler e escrever. Partindo dessa reflexão, objetivamos, nesta seção, discorrer sobre as práticas de leitura e de escrita na alfabetização, recorrendo aos seguintes questionamentos: O que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?. Em relação ao processo de apropriação da língua escrita, refletimos a respeito das produções escritas a serem propostas às crianças para que possam desenvolver habilidades de escritores.

Como já mencionamos, as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura e de escrita no cotidiano de suas vidas e, por isso, ao ingressarem

na escolarização formal é preciso que os professores levem em conta seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita. No que concerne ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização, devemos ter ciência que esse ensino é afetado pelas concepções dos professores, que podem interferir na formação de leitores e escritores. Para abordar essas questões tomamos como norte, inicialmente, indagações sobre: que é leitura? Qual sua importância na alfabetização? Que habilidades são necessárias na formação do leitor?.

Segundo Cafiero (2005, p.17), a leitura “[...] constitui uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura”. Compreendemos, a partir do que a autora afirma, que a leitura exige atitude reflexiva do leitor para compreensão do que é lido. Essa concepção de leitura postula que o ato de ler não se reduz à decodificação ou decifração de signos linguísticos. Ler implica compreensão, interpretação e produção de sentidos, a partir de atividades cognitivas e reflexivas desenvolvidas pelos leitores. Lajolo (1982, p.59), de modo similar às ideias de Cafiero (2005) defende que “[...] a leitura não se resume apenas no ato de decifrar o código da escrita produzidos por alguém, convencionalmente, como por exemplo: um jogo de adivinhações ou os sentidos de um texto [...]”. Para a autora a leitura é praticada por um sujeito social capaz de atribuir sentido e significado ao discurso escrito. A compreensão dos sentidos de um texto lido pode ser alcançada quando o leitor dialoga e interroga o texto lido, tendo como suporte seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida.

Considerando as concepções de leitura que apresentamos, podemos nos reportar sua importância ou seu impacto na vida das pessoas. Jolibert (1993) refere-se aos impactos da leitura na vida das pessoas comentando que, os indivíduos ao utilizarem habitualmente a leitura ampliam seus papéis na sociedade e no mundo, tendo em vista que o leitor ao adentrar no universo da leitura é capaz de identificar elementos objetivos de sua realidade e de participar de forma consciente nos acontecimentos de sua vida, posto que o ato de ler não significa simplesmente decodificar os sinais da língua escrita, mas implica na interação leitor/autor/texto para produção de sentidos sobre o que é lido. Pensar a leitura como um processo de construção de sentidos implica compreender que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto produziu, pois a construção de sentidos é resultado da interação do leitor com os textos.

No processo formal de escolarização, especialmente na alfabetização, as crianças precisam ter oportunidade de vivenciar diferentes situações de leitura para que desenvolvam habilidades e competências leitoras. Quando o leitor amplia suas habilidades e competências na leitura é capaz de selecionar textos atendam suas necessidades e de selecionar estratégias de leitura adequadas ao

seu perfil. O leitor competente pode ser considerado como aquele que interage com o texto, identifica elementos explícitos nele, lê e compreende o que está lendo, extrai significados e elementos que não aparecem explicitamente no texto. Essas habilidades e competências podem ser objeto de interesse de um processo de alfabetização que transcenda à dimensão instrumental do processo de aquisição da linguagem escrita (Cafieiro, 2005).

No desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura em sala de aula, segundo a autora, o professor deve privilegiar a diversidade textual, haja vista que cada texto exige habilidades diferentes. Significa que não se lê da mesma forma, por exemplo, uma notícia de jornal, um conto de fada, um poema ou receitas de culinária. Para adquirir competências leitoras é preciso disciplina e organização de tempos e espaços para a efetivação da prática de leitura, como produção de sentidos.

Diferentes situações podem colaborar para que as crianças em fase de alfabetização desenvolvam habilidades e competências de leitura em sala de aula. Por exemplo, nas atividades de leitura as crianças, a partir da mediação dos professores, diferentes desafios poderão ser apresentados, tais como: “[...] fazer previsões a partir do título, sobre o assunto do texto, gênero e suporte. Outra estratégia está na possibilidade de levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele [...]” (Cafieiro, 2005, p.41). Os questionamentos sobre o texto são importantes para que as crianças aprendam a refletir sobre a leitura e para aguçar a interpretação e produção de sentidos. A autora indica, ainda, que é recomendável pensar na prática de consultar o dicionário para extrair sentidos e significados de palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura de textos, bem como se refere à possibilidade de as crianças inferirem os significados das palavras.

Ferreira e Correia (2020, p.81) em seus estudos sobre alfabetização recomendam deve acontecer por meio da exploração de diferentes gêneros discursivos e alertam que a leitura (do mesmo modo que a escrita), apesar de ser objeto de ensino na escola, “[...] não tem recebido o valor e a importância que deveria ter, exatamente por não ser utilizado como linguagem, ou seja, em vez de ser concebido como forma de interação social [...]”. Conforme as autoras esse fato é decorrente do modo como a escola tem concebido a língua, sem focalizar a interação verbal.

A partir das ideias das autoras, verificamos que a língua, por não ser utilizada com foco na interação social, reduz a leitura a atividade mecanicista para aprendizagem dos sons da fala de letras, palavras e orações. As autoras afirmam que a escola precisa entender que o ato de ler não se resume à decifração de estruturas textuais, à oralização das palavras de um determinado texto. Ler é

atribuir sentidos ao texto, sentidos que não se encontram prontos no texto, mas que dependem da interação leitor/autor/texto. Ou seja, compreendem que o ato de ler não está centrado somente na produção cognitiva, mas “[...] exige que o sujeito se debruce sobre o enunciado escrito, acionando operações cognitivas complexas, as relações dialógicas não desaparecem” (Ferreira; Correia, 2020, p.88). As relações dialógicas do leitor como o texto podem, entre outros, resultar de sua ação reflexiva, da produção de sentidos e de seus questionamentos sobre o que for lido.

O desenvolvimento do ensino da leitura, por meio dos gêneros discursivos nas classes multisseriadas, em escolas do campo, pode se efetivar em conformidade com as reflexões teóricas que apresentamos nesta parte do estudo. É preciso que os professores planejem essa leitura considerando as características de cada gênero e tipologia textual, as singularidades dos alunos do campo e os aspectos socioculturais de suas vivências. Ratificamos a necessidade de um planejamento sistemático da rotina das aulas de leitura de modo que abranja um conjunto de atividades diversificadas, envolvendo tanto os aspectos cognitivos das aprendizagens escolares, quanto a dimensão da ludicidade para envolver efetivamente as crianças nas relações com o conhecimento sistematizado.

Foucambert (1994) se posiciona em relação ao trabalho escolar com a leitura reconhecendo que o aprendizado do ato de ler se desenvolve por meio da imersão das crianças em práticas letradas (situações sociais de usos da leitura e da escrita). Conforme a autora, a leitura e a escrita não podem ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais, bem como é importante privilegiar o texto como unidade de sentido na alfabetização, pois ensinar a ler e a escrever contemplando meramente os elementos isolados da língua escrita não têm sentido em si, mas esses elementos combinados, formando um todo comunicativo e expressivo, dentro de um contexto específico, cumprem uma função sociocomunicativa.

No que se refere ao ensino da produção escrita, podemos questionar: o que é escrever? Como trabalhar a produção de textos escritos na alfabetização? Moraes (2012, p.29) aborda essa temática afirmando que “[...] algumas pesquisas recentes sobre a aquisição da escrita, têm destacado o papel das práticas sistemáticas e reflexivas de ensino como condição primordial da alfabetização das crianças e requisito para o domínio autônomo da leitura e produção de textos”. O autor reforça que ensinar a ler e a escrever, para a formação de leitores e escritores autônomos, demanda uma organização sistemática do processo de ensino e, também, requer que esse ensino se dê de forma reflexiva, oportunizando às crianças a análise de suas ideias e hipóteses.

Um aspecto importante a ser considerado quando nos reportamos à produção escrita na alfabetização é compreender o que é escrever. Na abordagem

de alfabetização que defendemos neste estudo escrever não se resume a copiar, mas implica na produção de ideias e de conhecimentos. Escrever constitui uma atividade de criação, de produção, que exige do escritor conhecimentos sobre o que vai escrever. Embora a escrita faça parte do cotidiano das crianças, sejam do campo ou não, e possa ser encontrada em vários portadores de textos (letrados de ônibus, placas de trânsito, fachadas de lojas, jornais, revistas, livros, entre outros) aprender a escrever não acontece naturalmente. A produção escrita precisa ser ensinada e cabe à escola esse ensino, para que as crianças se reconheçam como autores de seus textos e sintam prazer em escrever.

No processo de alfabetização é preciso entender a produção escrita de um texto como uma atividade que envolve, entre outras, a habilidade cognitiva e deve seguir etapas que contribuam com o desenvolvimento linguístico do leitor. A respeito da produção escrita Bajard (2012, p. 168) defende que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística [...]”. Escrever um texto, na concepção da autora, exige que o escriba tenha conhecimentos sobre o tema a ser abordado, seja ele de classes de alfabetização, seja de outros níveis de ensino. No processo de mediação da produção escrita o aluno precisa se reconhecer como sujeito de seu próprio texto, pois sua escrita expressa suas ideias e sua compreensão sobre o objeto de sua escrita.

Na produção escrita, assim como na leitura, a utilização de diferentes gêneros discursivos é de extrema importância, para que as crianças percebam os distintos formatos que assumem, as diferentes funções que assumem na sociedade letrada, os diversos suportes textuais, as propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade dos textos. Marcuschi (2002, p. 24) afirma que um texto produzido por alguém explicita “[...] uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual [...]”. Para o autor, o texto é um veículo de comunicação social, mesmo produzido de maneira isolada por alguém, pois a intenção de quem escreve é que seu texto seja lido.

Nas classes de alfabetização, em escolas multisseriadas, a leitura e a escrita de textos (seja uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, entre outros), sob a mediação dos alfabetizadores, deverá ser realizada de acordo com os usos reais desses gêneros textuais na sociedade, evitando-se a artificialização de situações de letramento. Na medida em que o professor trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, é importante que ressalte o caráter funcional da escrita. A que se refere o caráter funcional da linguagem escrita? O caráter funcional da escrita diz respeito ao papel social que a linguagem escrita exerce

na sociedade letrada. Precisamos reforçar que as crianças necessitam escrever textos tendo como referência aqueles que circulam socialmente, pois de acordo com Marcuschi (2008, p. 149), “[...] o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. A partir da afirmação do autor, compreendemos que, na medida em que o professor trabalha o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, seu papel social na sociedade, os alunos deixam de fazer redação (gênero escolar) para produzir textos (diferentes gêneros textuais).

Em relação às mediações de alfabetizadores no processo de produção de textos, o que percebemos na escrita deste texto é que a escola precisa abandonar o exercício mecânico do ato de escrever, cujo resultado tem sido a escrita de pseudos textos (textos sem sentido, cartilhescos). Marcuschi (2002, p. 24) realça enfatizando que ao produzir um texto, “o aluno deve assumir-se como locutor, como sujeito de seu dizer e isso implica que tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer, que ele saiba a quem dizer e com que finalidade produz seu dizer [...]”. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer e, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais. Essa concepção traz à tona outro fator: o texto é visto como um objeto de interação entre interlocutores e não como um produto final a ser avaliado.

Kleiman (1999, p.17) realça que escrever um texto consiste em “[...] uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”. Por isso, é de extrema importância que o professor tenha consciência do que consiste no processo de produção de textos, pois essa atividade vai além da simples atividade “[...] de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto” (Kleiman, 1999, p.18). Escrever um texto resulta de um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, aspectos que antecedem a produção propriamente dita.

É preciso que as crianças ao serem desafiadas a escrever tenham conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto e tenha domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. O professor deve ter ciência destes elementos para que ensinar as crianças com propriedade, tendo em mente que “a escrita é uma prática social e não um ato mecânico, destituído de sentido”. (Marcuschi, 2002, p.25). Significa que para a produção de textos é preciso que aconteçam processos de preparação a fim de que as crianças conheçam o que é um texto, como se estrutura e para que serve. Jolibert (2006, p. 52) menciona um aspecto que tem desafiado os professores ao trabalharem a produção de textos.

A autora nos faz pensar em como avaliar os textos escritos pelas crianças. Aborda essa questão refletindo sobre o que denomina reescrita analítica do

texto, que segundo sua compreensão se refere a “[...] uma prática que exige do professor uma concepção dialógica da linguagem, [...], a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero”. A reescrita analítica do texto é resulta das reflexões do autor (a criança), mediadas pelos professores, sobre o que escreveu, ou seja, reescrever um texto implica em sua reorganização, é “[...] bem mais complexa do que o simples ato de “passar a limpo”, o número de vezes que o texto será reescrito dependerá das condições didático-metodológicas difundidas pelo professor em cada processo de escrita” (Jolibert, 2006, p.52).

Na concepção da autora, reescrever textos produzidos exige que o professor estabeleça uma sequência didática do processo de reescrita, no qual o aluno (autor) retoma a leitura do seu texto, observando atenciosamente as indicações feitas e o que precisa reescrever, a fim de reorganizar o processo de escrita com vistas a interação com os leitores. Diante desses apontamentos sobre o processo de produção de textos, destacamos a importância da reescrita do texto como um momento singular de aprendizagens para as crianças, cujo foco não se prende apenas a avaliação da escrita das crianças, mas se dá como uma atividade que pode provocar muitos aprendizados. Na próxima seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa.

DESIGN METODOLÓGICO DO ESTUDO

A pesquisa narrativa tem sido bastante difundida ao longo do tempo nas pesquisas no contexto educacional. Segundo Brito (2010, p. 14) constitui pesquisa-formação docente, oportunizando ao narrador a revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente com perspectivas para o futuro”. A narrativa é uma metodologia de pesquisa que utiliza como *corpus* as experiências narradas por sujeitos histórico-sociais. Essas experiências ao serem rememoradas pelos narradores resultam de intenso trabalho de reflexão que entrelaça presente, passado e futuro, pois as narrativas não ocorrem de forma linear. No desenvolvimento das narrativas a reflexão (se alcançar a dimensão crítica) poderá resultar na produção de conhecimentos que situam os narradores como autores de suas práticas e como produtores de conhecimentos. No trabalho com as narrativas de pesquisa, o pesquisador, assim como o narrador, é afetado pelas experiências narradas, pelo compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Convém destacar que o trabalho com a pesquisa narrativa transcende a um rearranjo formal de respostas prontas e acabadas. A narrativa instiga o narrador a visitar seus percursos, refletir sobre eles para a produção de uma narrativa. Essa narrativa tem na experiência a sua principal fonte e tem o narrador

como sujeito de sua própria história. Clandinin e Connelly (2011) destacam que a narrativa surge como um caminho alternativo para que pesquisadores e colaboradores de pesquisas possam viver um relacionamento produtivo na produção do conhecimento. Para os autores, a vida é prenhe de fragmentos narrativos, que se desenrolam em diferentes tempos e espaços e as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vão se reafirmando e modificando e criando novas histórias.

Conforme Berteaux (2010), a pesquisa narrativa considera que cada pessoa tem suas características diferenciadas, seu jeito de ser e ver as coisas ao seu redor. Em nosso estudo, a pesquisa narrativa articula a rememoração de experiências e a reflexão acerca das histórias de vida do narrador, expressando uma dimensão formativa, pois a partir da narrativa o narrador passa a compreender melhor as histórias de sua vida e pode perceber a necessidade de ressignificá-las. Considerando as ideias do autor, percebemos que a narrativa de vida acontece dentro de uma relação dialógica do narrador com o mundo e com seus pares. Decorre desse fato a importância de termos como colaboradoras da pesquisa alfabetizadoras que atuam em classes multisseriadas no campo, para que possam narrar sobre suas práticas docentes no ensino da linguagem escrita, escrevendo ou falando a respeito de uma história real vivenciada no contexto singular das classes multisseriadas no campo.

Ao planejarmos a investigação foi preciso tomar decisões quanto aos procedimentos de investigação para produção de narrativas que contemplassem a natureza de nosso objeto de estudo. Para tanto, decidimos utilizar a entrevista narrativa e o memorial biográfico. A escolha desses dispositivos de produção de narrativas se inscreve como uma oportunidade de favorecer aos colaboradores do estudo momentos de narração, de reflexão acerca das experiências, conhecimentos inerentes as suas práticas.

No contexto da alfabetização em classes multisseriadas, as narrativas tecidas pelas professoras podem evidenciar aspectos marcadamente importantes no que concerne as suas histórias de vida e formação, que aproximam ao contexto da idealização ou realização profissional pertinente. Por meio das narrativas, é possível identificar a amplitude das experiências vivenciadas pelas professoras na alfabetização de crianças em classes multisseriadas em escolas do campo.

A seguir, descrevemos o dispositivo de produção de narrativas, ressaltando a importância das entrevistas narrativas na socialização de experiências que acontecem no cenário da alfabetização em classes multisseriadas na educação do campo. Justificamos o emprego desses dois dispositivos por considerarmos que possibilitam às colaboradoras da pesquisa relatarem as histórias de suas práticas na alfabetização de crianças em classes multisseriadas na educação do campo.

Sobre a identificação das colaboradoras do estudo, por questões éticas, foram identificadas por codinomes, conforme descrevemos a seguir: Professora 01, Professora 02 e Professora 03. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de obedecer ao rigor ético da pesquisa com seres humanos, nesse sentido, reitero que este artigo se trata de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação, que foi concluído pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A entrevista narrativa foi desenvolvida conforme a seguinte questão-geradora:

Figura 01: Questão-geradora do estudo

De que forma, você, professora alfabetizadora atuante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no exercício da alfabetização de crianças enfatizam o trabalho com as práticas de leitura e escrita?
--

Fonte: Schutze (1992).

A entrevista narrativa constitui um dispositivo de pesquisa que não apresenta um rol de perguntas a serem respondidas pelo narrador. Schutze (1992) compreende a entrevista narrativa, como um dispositivo de investigação que possibilita “[...] compreendermos a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos aos relatarem suas experiências e trajetórias”. Conforme mencionamos anteriormente, esse tipo de entrevista vai além do esquema pergunta-resposta, que caracteriza a maioria das entrevistas. Para desenvolvimento da entrevista narrativa, segundo o autor, é necessário propor uma questão geradora, vinculada ao problema de pesquisa. O narrador ao refletir sobre a questão geradora poderá narrar suas experiências, atribuir sentidos ao que viveu em seus percursos profissionais.

A entrevista narrativa foi realizada a partir do seguinte objetivo: caracterizar as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo. É preciso considerarmos que o desenvolvimento da entrevista narrativa produz uma profusão de narrativas sobre a questão proposta, o que exige do pesquisador um trabalho exaustivo de classificação e seleção dos conteúdos narrados. Segundo Schutze (1992), entrevista narrativa representa um importante dispositivo para compor o *corpus* da investigação, uma vez que propicia ao narrador autonomia para narrar sobre suas práticas cotidianas, neste caso no interior das classes multisseriadas em escolas do campo. A entrevista narrativa, como dispositivo de pesquisa que gera uma gama de informações sobre o fenômeno investigado, explicita em profundidade aspectos específicos que compõem as experiências dos narradores, que são entrecruzadas com outras histórias no contexto situacional de suas ocorrências. Esse tipo de entrevista encoraja e estimula o narrador a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM CLASSES MULTISSERIADA: VOZES DAS PROFESSORAS

Ao pesquisarmos sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na alfabetização em classes multisseriadas de escola do campo, percebemos que um dos principais caminhos para organização do ensino nessa modalidade de educação tem a ver com as possibilidades de organização dos tempos e dos espaços da sala de aula, que devem ser coerentes com a realidade das crianças, das classes multisseriadas e com os objetivos de aprendizagens, de modo que suas singularidades sejam respeitadas. A partir do respeito às crianças do campo e à realidade sociocultural de suas histórias de vida, os professores podem intervir pedagogicamente com seus alunos aproveitando os diferentes momentos de interação no ensino da linguagem escrita.

Com essa compreensão, afirmamos que as rotinas constituídas no interior das salas de aula, seja em classes multisseriadas ou não, são marcadas pela complexidade e por muitos desafios. No âmbito do ensino remoto, especialmente no caso da alfabetização, as situações complexas e desafiadoras se ampliaram, em decorrência de diferentes fatores (falta de acesso à internet por parte das crianças, condições sociais e econômicas desiguais que afetam as famílias, entre outros) e exigiram das colaboradoras da pesquisa a produção de alternativas que pudessem fazer acontecer o processo de alfabetização.

Para fazer acontecer, efetivamente, o processo de alfabetização, em classes multisseriadas no campo, é preciso planejar bem a organização das rotinas das escolas e das salas de aula, a partir do planejamento do espaço-tempo da alfabetização. Na organização dessas rotinas nas classes multisseriadas, os professores necessitam definir os tempos e os espaços de interação com crianças que se encontram em diferentes anos escolares para atendimento as suas demandas de aprendizagem. No contexto de aulas presenciais, a organização do espaço, em muitos casos, ocorre de acordo os anos escolares nos quais as crianças se encontram.

Em relação a divisão do tempo na rotina de classes multisseriadas, os professores definem sua distribuição de aulas muitas vezes em turmas superlotadas, às quais tornam mais complexo o desenvolvimento de práticas que visem atender às singularidades da demanda. Acerca das interações estabelecidas no interior dos espaços multisseriados, percebemos grande complexidade no que concerne o desenvolvimento de conteúdos e à mediação das diversas atividades de ensino. Reconhecemos, a necessidade de um planejamento do espaço e do tempo nas rotinas das classes multisseriadas para favorecer interações necessárias entre crianças e entre elas e os professores, lembrando que apresentam diferentes níveis cognitivos, emocionais e socioculturais, aspectos que devem ser levados em conta nas interações e relações com o saber.

A partir deste cenário, convém esclarecer que pensar nas classes multisseriadas, em suas rotinas e nos espaços-tempo geradores de aprendizagens, requer ir além da dimensão da dimensão cognitiva, articulando outras importantes dimensões que contribuem para uma formação cidadã e para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Na organização dos espaços e tempos de aprendizagens, no contexto de classes multisseriadas, corroboramos as ideias de Soares (2020) sobre a necessidade de compreendermos que as crianças não aprendem no mesmo ritmo, da mesma forma e, tampouco, no mesmo tempo. Cada criança tem seu tempo de construir aprendizagens, o que requer dos professores um planejamento com atividades diversificadas para atendimento as suas singularidades. No que concerne às narrativas das colaboradoras da pesquisa sobre suas rotinas em classes multisseriadas, a colaboradora 01 esclarece:

Quando a gente chega na escola, tem uma rotina. Começamos por meio de uma conversa informal com as crianças. No início, eu faço um trabalho expositivo acerca do calendário e o tempo. Também costumo pergunta à eles como foi a noite anterior. E depois eu faço a chamadinha individual para verificar a frequência. [...]. Eu sou professora da educação infantil multisseriada. Porque nossa escola tem educação infantil multisseriada e de primeiro ao quinto ano multisseriado. Com minhas crianças eu faço jogos diversos, eu faço a historinha de acordo com os conteúdos trabalhados. Pois são essenciais para a alfabetização. (Professora 01/ Entrevista Narrativa, 2021).

A partir do relato da professora 01 verificamos que existe o planejamento de uma rotina em sua sala de aula. Essa rotina, segundo a professora, segue um roteiro diário, que inicia com uma conversa informal com as crianças. Nessa conversa é realizado o estudo do calendário e do tempo para que as crianças, desde cedo, compreendam as questões temporais, particularmente em relação os meses, semana, dias, horas. O estudo do tempo tem como foco observar as estações do ano e o clima. O momento da conversa informal tem um sentido especial no desenvolvimento da oralidade, pois nesse momento as crianças podem expressar conhecimentos e interagir de modo mais livre. Convém destacar que a professora, diante do seu relato, tem uma ordem estabelecida na rotina da aula, que é internalizada pelas as crianças.

No âmbito das rotinas descritas pela colaboradora, há referências à prática da chamada de alunos, verificação da frequência das crianças e às situações formais de ensino. É possível inferir que as situações de aprendizagem desenvolvidas pela professora 01, na rotina de alfabetização com as crianças, privilegiam atividades lúdicas, tais como: realização de jogos, leitura de histórias infantis, associadas aos conteúdos de aprendizagem a serem socializados.

A partir da narrativa da colaboradora podemos realçar seu interesse em ressignificar a alfabetização, tendo como recurso as atividades lúdicas. Hage

(2014, p.172) se posiciona a respeito da complexidade das classes multisseriadas, reconhecendo que é pertinente propor a “[...] ressignificação do aprender a ler e a escrever, priorizando o universo em que a criança está inserida, pois o ambiente escolar pode ou não favorecer a construção dos saberes [...]”. Concordamos com o autor sobre a necessidade de ressignificar o ensino da leitura e da escrita e, especialmente, ao recomendar que esse ensino priorize a realidade das crianças. Não podemos deixar de ressaltar que reconhecemos os esforços desempenhados por professores das classes multisseriadas, que sob condições adversas, têm buscado a consolidação de um trabalho pedagógico de qualidade, que promova relacionamentos, atividades e recursos favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Na análise da narrativa da professora 01, sobre suas rotinas de aula, identificamos que leva em consideração aspectos importantes no âmbito das classes multisseriadas, como por exemplo: articulação das dimensões afetivas, cognitivas, culturais, e sociais no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Esse fato é evidenciado quando narra que a sua rotina é desenvolvida envolvendo atividades significativas para o cenário das classes multisseriadas, situadas no campo. As atividades destacadas pela professora envolvem jogos diversos, leitura e produção de histórias, entre outras, com finalidades recreativas e para contextualização de conhecimentos. A professora 02, concebe a organização da rotina em classe multisseriada, a partir da divisão dos espaços e tempos na rotina, da seguinte forma:

É um trabalho que eu gosto e desenvolvo a partir do desenvolvimento dos meus alunos. Eu faço várias rotinas. Às vezes, até quatro rotinas por dia, a fim de ajudar melhor o meu aluno. Nessa rotina eu trabalho atividades usando o livro didático, peço leituras diárias, produção escrita para eu ver o nível ou etapa de escrita do aluno. Atividades de cópias de pequenos ou médios textos, para eles aprenderem a organizar a própria escrita nas linhas do caderno. Na minha rotina, eu também escolho vários textos, desde os pequenos textos até os maiores, e escolho alunos conforme o nível de leitura deles. Eu costumo trabalhar também nas minhas rotinas leituras diárias para cada, indicando o livro didático ou mando atividades para casa por meio de materiais extras. Eu tenho um grande desafio atualmente, principalmente nessa época de pandemia, que é alfabetizar crianças por meio remoto e à distância. Devido a isso, a minha rotina tem mudado bastante, porque acompanhar esse aluno “olho no olho”, não está sendo fácil, visto que quando eu mando atividades para eles, eu como já reconheço as letrinhas das crianças, e vejo que as tarefas foram feitas pelos próprios pais. Neste caso, eu os oriento apenas auxiliar, e o aluno precisa responder por si só (Professora 02/ Entrevista Narrativa, 2021).

Os relatos da professora 02, descrevem a complexidade e os desafios da sua rotina na sala de aula, na produção de um espaço para que a criança se

sinta bem durante o tempo em que estiver inserida na escola. A partir do relato da colaboradora 02, podemos inferir que se sente satisfeita em trabalhar com alfabetização, principalmente quando identifica o desenvolvimento das crianças no aprendizado. Podemos inferir, também, que a organização e o planejamento das rotinas de suas aulas exigem muito trabalho por parte da professora, considerando que sente necessidade de planejar quatro rotinas, para que sua prática docente corresponda às especificidades de aprendizagem das crianças.

O relato da Professora 02, converge para as ponderações de Souza (2014, p.22) em suas reflexões sobre multissérie. O autor se refere à falta de apoio aos professores de classes multisseriadas e aos sentimentos de angústia que marcam suas rotinas de planejamento e ensino, realçando: “[...] o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica [...]”. O conteúdo das narrativas da colaboradora, ratifica essa compreensão, pois mostra a diversidade de atividades desenvolvidas nas rotinas de sua classe (uso do livro didático, leituras diárias dos diferentes tipos de textos, produção escrita, entre outras), bem como sua preocupação com um planejamento diversificado. Segundo a professora, as atividades que desenvolvem com os alunos possibilitam identificar seus avanços em relação aos diferentes níveis/etapas de apropriação da escrita.

A colaboradora 02 destaca que o contexto da pandemia Covid 19 tornou o processo de alfabetização mais desafiador e mais complexo no que tange ao acompanhamento dos aprendizados das crianças sobre a linguagem escrita e ao apoio das famílias nas tarefas escolares. Sua narrativa evidencia que percebe uma fragilidade na alfabetização por meio do ensino remoto. Em relação à relação família/escola, afirma que esse acompanhamento precisa ser ressignificado, pois tem se concretizado, muitas vezes, com os pais ou responsáveis respondendo as atividades propostas às crianças. Foucambert (1994) argumenta que no ensino da linguagem escrita as crianças passam por diferentes etapas de escrita, as quais exigem o acompanhamento e a mediação dos professores para desafiá-las nas reflexões de suas hipóteses.

Compreendemos a prática docente da professora 02, como uma atividade planejada considerando que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança, a fim de a professora organizar a intervenção didática com o objetivo de garantir o respeito às diversidades de níveis ou hipóteses de escrita em que se encontram as crianças. Soares (2004) explica como pode acontecer a mediação dos alfabetizadores para facilitar o

aprendizado da linguagem escrita, sugerindo atividades que contemplem suas etapas de evolução no processo de alfabetização. A alfabetização em classes multisseriadas, a partir das práticas de leitura e escrita, não deve desconsiderar o contexto sociocultural dos alunos, visto que campo e seus atores sociais estão vinculados às demais instâncias da sociedade. Nas palavras de Soares (2000), para alfabetizar, é preciso adotar diferentes procedimentos metodológicos, porque as crianças não aprendem por diferentes processos.

Na rotina da alfabetização, a professora 02, explica que o livro didático, é usado constantemente em suas práticas, porém não é único suporte textual a ser utilizado no processo de alfabetização das escolas. Sua percepção mostra que as diferentes concepções de alfabetização, produzidas social e historicamente, vão resignificando as metodologias de alfabetização. Jolibert (2006) afirma que é preciso entender a sala de aula como ambiente de constituição de letramentos. Isso significa, por exemplo, que a variedade textual pode estar presente na sala de para auxiliar na compreensão das crianças sobre o funcionamento da escrita e a respeito de suas regras. A professora 03, também, se reportou às situações que caracterizam as rotinas de alfabetização em classes multisseriadas onde atua:

Quando estamos no presencial, minha rotina começa a partir de quando chego na escola. Eu começo a rotina com a conversa informal, perguntando como foi a noite anterior, se eles amanheceram bem, se eles estão dispostos. depois faço o trabalho do calendário, com o mês e o dia da semana. Depois eu começo com o trabalho dos conteúdos e habilidades específicas das minhas turmas de quarto e quinto ano. Também faço a leitura para deleite, de modo que as crianças reflitam sobre o texto e também sobre a vida (Professora 03/Entrevista Narrativa, 2021).

A professora 03, a partir do seu relato, destaca que a conversa informal é a “porta de entrada” para o desenvolvimento das inúmeras interações na rotina da sala de aula. Compreendemos a conversa informal como um recurso comunicativo importante, pois a partir da sua realização, o professor pode contribuir para que as crianças utilizem a linguagem oral na expressão de seus sentimentos e emoções. Devem ser utilizadas formas de comunicação de modo a identificar as situações individuais e coletivas que fazem parte do cotidiano das crianças a fim de subsidiar um bom andamento das atividades.

Com o relato da professora 03 sobre o desenvolvimento da sua rotina, podemos inferir sobre situação espaço-tempo em classes multisseriadas, antes e após a pandemia de Covid-19. De modo particular, a alfabetização no ensino presencial oportuniza aos professores o diálogo e a interação face a face com as crianças na orientação das atividades escolares, facilita a realização de atividades dinâmicas para que as crianças se sintam acolhidas e dispostas ao aprendizado. No contexto das rotinas das atividades de sua sala de aula, informa privilegiar

a exploração do calendário (para ensinar mês, semana e dias da semana), assim como considera importante explorar conteúdos e habilidades específicas das disciplinas correspondentes às suas turmas do quarto e quinto ano, que nas classes multisseriadas ocupam o mesmo espaço onde se dá a alfabetização.

A leitura para deleite, também, ganha ênfase na narrativa da professora 03, quando informa que esse tipo de leitura contribui efetivamente para a reflexão sobre fatos do cotidiano e serve de ponto de partida para as interações entre professores e crianças e as professoras na socialização de conhecimentos. Quando falamos em interações entre professores e crianças e as professoras, na aprendizagem da leitura e da escrita, estamos realçando o que a colaboradora 03 enfatizou em sua narrativa, sobre a importância de facilitar o acesso das crianças aos diferentes gêneros e tipologias textuais nas rotinas da alfabetização. Os textos escritos no cotidiano, dão margem a aprendizagem real e contextualizada da linguagem escrita, mostrando às crianças como são usados no dia a dia, bem como suas funções/objetivos no contexto da sociedade. A professora 03, portanto, considera a necessidade de rotina diversificada a partir do momento em que as crianças adentram à escola.

A professora 03, mostra que na rotina de trabalho envolvendo a perspectiva de espaços-tempos em classes multisseriadas é importante trabalhar no primeiro momento com a conversa informal, porque é a possibilidade de o professor utilizar a mesma linguagem social das crianças, para que estabeleçam e compreendam melhor o processo de comunicação. No desenvolvimento dessa rotina, quando as crianças estão mais envolvidas na socialização, desenvolve a chamada leitura para deleite. A leitura para deleite, conforme as colaboradoras 01, 02 e 03, constitui uma prática de leitura significativa no processo de alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 43) ratificam a importância da leitura deleite, realçando como pode ser explorada na sala de aula, “[...] A leitura para deleite, pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada”. Essa leitura precisa de um planejamento e que sejam observadas tanto as singularidades das crianças, quanto seus interesses. Soares (2012, p.25), também, se posiciona sobre esse tipo de leitura, mas sugere que “[...] além do deleite, o exercício individual da leitura propicia o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”. No ciclo de alfabetização, a leitura deleite, pode ter diferentes finalidades: entretenimento, ampliação de habilidades de leitura, entre outras.

Explorar a leitura deleite pressupõe que “[...] a escola deve valorizar o conhecimento informal de seus alunos, pois ao chegarem à instituição as crianças já são sujeitos da língua, o que falta é conhecer à forma padrão da gramática normativa” (KLEIMAN, 1999, p.44). A partir da interação

com os textos os alunos poderão conhecer o funcionamento da língua e as práticas sociais de leitura e escrita. Essas leituras podem apresentar a variação linguística, a linguagem forma e informal, com o intuito de valorizar o que as crianças aprenderam em seu contexto social (familiar) e, assim, quando na escola, podem as diferentes linguagens serem exploradas na, na intenção de ampliar o repertório linguístico das crianças. Feitas as análises dessa unidade temática, para ilustrar o conteúdo das narrativas, apresentamos uma síntese das narrativas. Para que as rotinas da aprendizagem da língua escrita aconteçam, é preciso destacar alguns elementos: a necessidade de Planejamento do tempo e espaço da sala para aproveitamento de estudos de crianças. Necessidade de conhecimento da realidade de cada criança. Diversificação de atividades no ensino da leitura e produção de textos. Divergência na mediação quanto ao uso do livro didático como elemento complementar para a aquisição de leitura e escrita. Atividades de interação entre as crianças, como elementos necessários para a aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

As narrativas das colaboradoras da pesquisa, conforme sintetizado no quadro 04, ao referir acerca de suas práticas na rotina da alfabetização em classes multisseriadas, evidenciam a necessidade de planejar e organizar no tempo pedagógico, a partir de uma conexão sobre as diferentes séries atendidas. As narrativas sinalizam que os professores das classes multisseriadas não têm apoio de uma equipe pedagógica, o que nos parece bastante necessário em uma realidade escolar complexa, principalmente quando se trata de classes multisseriadas, nas quais os professores trabalham com conteúdos diferenciados pela própria essência dos das crianças.

A partir das narrativas das professoras 01, 02 e 03, sobressai que não deixam de trabalhar a rotina de ensino da linguagem escrita, organizando racionalmente os espaços-tempos do processo de ensino-aprendizagem das crianças. o que nos leva a entender que o antigo modelo de separação de alunos, segregando-os em grupos de alunos mais ou menos desenvolvidos, é uma realidade encontrada nos espaços das classes multisseriadas, embora, nem sempre, resulte no desenvolvimento de ações bem sucedidas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **A Descoberta da língua escrita**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.).

Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo:** caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. **A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso:** questões metodológicas. In: Rev. Leitura: Teoria & Prática, v. 38, n.78, p.79-95, Campinas: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-09722020v38n78p79-95>.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.- (Coleção Ideias Sobre Linguagem).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 210-222.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 38.

AVALIAÇÃO FORMATIVA REMOTA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA

Márcio Laranjeira Anselmo¹

Lucas Pinto de Oliveira²

Maria José Nice Paiva Lima³

Reginaldo Nascimento da Silva⁴

Kalise Nunes Lamego⁵

Rosekeury Lamego Cardoso⁶

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 transformou profundamente o cenário educacional brasileiro, impondo à educação básica desafios sem precedentes que reverberaram em discussões acadêmicas, políticas e sociais. O súbito fechamento das escolas em março de 2020 expôs as fragilidades estruturais do sistema educacional, evidenciando disparidades regionais e socioeconômicas que se intensificaram com a necessidade de implementação emergencial do ensino remoto.

No contexto amazônico, particularmente no estado do Amazonas, essas dificuldades assumiram contornos ainda mais complexos, posto que precisamos considerar as especificidades geográficas, as limitações de conectividade e as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos que caracterizam a região. Nesse processo, as secretarias estaduais e municipais de educação se viram forçadas a desenvolver estratégias pedagógicas adaptativas que pudessem garantir, minimamente, a continuidade do processo educativo para milhares de estudantes subitamente privados do ambiente escolar presencial.

1 Mestre em Ciência e Tecnologia – PPGCTRA/UFAM. mlaranjeira456@gmail.com.

2 Mestre em Ciências da Educação - UNIDA - Universidad de La Integración de Las Américas. lucaspintoliveira@gmail.com.

3 Mestre em Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. paivanice08@gmail.com.

4 Especialização em Informática na Educação. IFAM. reginaldonascimento60@gmail.com.

5 Especialização em Gestão estratégica educacional. UNINORTE. kalise.valente@educacao.am.gov.br.

6 Especialista em Informática na Educação. SEDUC/AM. Email: reginaldonascimento60@gmail.com.

Nesse cenário desafiador, a busca por metodologias alternativas de acompanhamento e avaliação do desempenho estudantil emergiu como necessidade permanente, exigindo dos educadores criatividade e resiliência na adaptação de práticas pedagógicas consolidadas. A Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça, situada no município de Itacoatiara, interior do estado do Amazonas, enfrentou o desafio de desenvolver instrumentos avaliativos que transcendessem as limitações do ensino remoto, possibilitando não apenas a atribuição de notas bimestrais, mas, sobretudo, o acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem de seus alunos.

Figura 01 – Localização da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça em Itacoatiara - AM



Fonte: Google Earth, 2024.

À vista disso, a complexidade dessa tarefa residia na necessidade de conciliar o rigor avaliativo com a sensibilidade às condições adversas enfrentadas pela comunidade escolar, buscando estratégias que mantivessem o vínculo pedagógico e motivassem a continuidade dos estudantes em um contexto de isolamento social e incertezas.

Fundamentado nessas perspectivas, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovessem o protagonismo estudantil tornou-se imperativo, alinhando-se aos princípios estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos norteadores preconizam uma educação que transcenda a mera transmissão de conteúdo, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem os estudantes a atuarem como agentes ativos de sua própria aprendizagem.

A suspensão das aulas presenciais, contudo, impôs a necessidade urgente de reconfiguração dessas propostas curriculares, exigindo que as instituições

de ensino adaptassem suas metodologias às particularidades regionais e às limitações tecnológicas de suas redes de ensino. Tal contexto desafiou profundamente a organização pedagógica tradicional, impactando todos os segmentos da educação básica, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, além de demandar dos educadores a capacidade de reinventar suas práticas para manter os estudantes engajados e participativos, mesmo à distância. A complexidade dessa transformação evidenciou-se não apenas na dimensão pedagógica, mas também nos aspectos socioemocionais, requerendo abordagens que considerassem as múltiplas vulnerabilidades intensificadas pelo isolamento social.

Nesta perspectiva, as competências e habilidades desenvolvidas pelo professor regente fundamentam-se na credibilidade conferida pela BNCC, que ratifica a importância do uso de artifícios metodológicos aperfeiçoados ao longo da trajetória profissional docente no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os professores desenvolvem soluções pedagógicas diversificadas, utilizando os recursos dos livros didáticos disponíveis para promover atividades educativas no ambiente domiciliar dos estudantes.

Assim, neste contexto, e sustentado por Perrenoud, a prática da correção de exercícios nos cadernos dos estudantes do Ensino Médio constitui elemento fundamental do processo de avaliação formativa. Segundo o autor, a avaliação formativa caracteriza-se como “toda estimativa que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (1999, p. 78). Essa abordagem avaliativa, de caráter motivacional, engaja o estudante em suas tarefas cotidianas, promovendo não apenas o comprimento das atividades propostas, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para sua formação integral, conforme preconizado pelos documentos norteadores educacionais.

Dessa forma, ao aplicar o conceito à prática pedagógica, Afonso (2019) salienta que o processo formativo pode ser realizado por meio de uma pluralidade de métodos e técnicas, os quais abrangem desde recursos que auxiliam o acompanhamento docente e os registros do progresso discente até as diferentes formas de interação pedagógica, visando, sobretudo, aprimoramentos contínuos nos ambientes escolares regulares.

Nesse contexto, a correção dos cadernos configurou-se como um dos métodos encontrados pelos professores para avaliar o gral de acompanhamento dos alunos diante do modelo de ensino remoto. Tal estratégia avaliativa mostrou-se fundamental para suprir lacunas educacionais de diversos estudantes durante o período de maior propagação da COVID-19, quando o distanciamento

social impôs novos desafios ao processo educacional. A análise criteriosa das produções discentes nos cadernos permitiu aos docentes identificar dificuldades específicas, ajustar metodologias e manter o vínculo pedagógico essencial para a continuidade da aprendizagem em tempos de excepcionalidades.

Além disso, cabe destacar que a atuação docente durante o período de ensino remoto não se limitou à transmissão de conteúdos, mas exigiu uma reinvenção metodológica pautada na escuta sensível das realidades locais e na busca por alternativas acessíveis. Compreendendo as limitações impostas pela conectividade e pela infraestrutura das famílias amazônicas, muitos professores mobilizaram seu repertório pedagógico e dedicaram-se à produção de materiais diversificados, didáticos e efetivamente conectados com os estudantes. Tal esforço revelou uma intencionalidade pedagógica voltada à clareza, à ludicidade e ao respeito aos ritmos e tempos dos alunos, demonstrando que mediação docente, mesmo à distância, continua sendo o principal elo na garantia do direito à aprendizagem (Oliveira, 2020).

À vista disso, o presente trabalho teve como objetivo implementar um sistema de avaliação baseado na correção de cadernos dos estudantes do componente curricular de Química, visando acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas durante o período pandêmico. A estratégia metodológica constitui na elaboração e encaminhamento de atividades pelos professores por meio da plataforma WhatsApp, seguida pela coleta e análise criteriosa dos cadernos dos estudantes. Esta abordagem avaliativa buscou não apenas verificar o comprometimento discente com as tarefas propostas, mas também oferecer uma alternativa pedagógica inclusiva e acessível, considerando as limitações tecnológicas e socioeconômicas das famílias da comunidade escolar. A experiência realizada na Escolas Estadual Vital de Mendonça demonstra como estratégias adaptativas podem manter a qualidade do processo educativo mesmo em contextos adversos, evidenciando o potencial da avaliação formativa como instrumento de acompanhamento pedagógico no ensino remoto emergencial.

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A presente experiência foi sistematizada a partir das realidades vivenciadas no contexto escolar e construída em articulação com a equipe gestora e o coletivo docente da Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça. O planejamento da ação baseou-se em consenso pedagógico dialogado, respeitando as especificidades do território e adotando uma abordagem qualitativa com foco no eixo avaliativo-formativo. A proposta buscou garantir tanto a segurança sanitária da comunidade escolar quanto a continuidade do acompanhamento pedagógico, especialmente nas etapas de entrega e correção dos cadernos dos

estudantes. Para isso, foram estabelecidas diretrizes organizadas que respeitassem os protocolos de distanciamento social definido pelos órgãos públicos de saúde e pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), evitando aglomerações e assegurando condições adequadas de execução da ação.

Na primeira etapa da ação, foi realizado um levantamento interno junto aos professores da escola, com o objetivo de identificar e distribuir a quantidade de cadernos que cada docente se responsabilizaria por corrigir. Paralelamente, com o apoio do setor pedagógico, iniciou-se a mobilização das turmas por meio de mensagens explicativas enviadas pelos grupos escolares no WhatsApp. Esses grupos contaram com a mediação de professores do curso de magistério, que atuaram como monitores e auxiliaram na comunicação com os estudantes e seus responsáveis. A orientação principal dizia respeito à entrega organizada dos cadernos, nos quais estavam registradas as atividades desenvolvidas durante o período de ensino remoto. A sistemática adotada visava garantir que todos os alunos tivessem suas atividades avaliadas e pontuadas, suprimindo, assim, as lacunas de registro das notas referentes ao 1º e 2º bimestres do ano letivo de 2020.

Na segunda etapa, foi definida uma data específica para a entrega dos cadernos, seguido rigorosamente os protocolos sanitários estabelecidos pela SEDUC-AM. Cada estudante, ou, quando necessário, seus pais ou responsáveis, realizou a entrega presencial dos materiais escolares, obedecendo aos horários e dias previamente organizados pela equipe administrativa da escola. Para garantir a segurança e a fluidez do processo, foi elaborado uma escala de recebimento segmentada por turmas e séries, possibilitando o fluxo ordenado de pessoas e evitando aglomerações. As entregas ocorreram nas dependências da escola, devidamente preparadas para acolher a comunidade escolar com responsabilidade e cuidado exigido pelos órgãos de saúde.

Já a terceira etapa, foi realizada entre os dias 10 e 14 de julho de 2020, em salas previamente organizadas para garantir o distanciamento entre os profissionais da escola. Nesse período, os professores realizaram a correção dos cadernos de maneira individualizada, observando atentamente as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o ensino remoto. Além da análise qualitativa das produções, foi feito registro sistemático do número de estudantes participantes, categorizados por turma e série, nos turnos matutino e vespertino. A ação teve como foco os estudantes do componente curricular de Química, especialmente aqueles matriculados na 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, assegurando que avaliação refletisse o envolvimento e o desenvolvimento dos discentes mesmo em condições adversas.

Diante dos resultados obtidos, consta-se que, mesmo em um cenário desafiador como o imposto pela pandemia da COVID-19, os estudantes

demonstraram esforços significativos para manter-se engajados como o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a correção dos cadernos revelou-se não apenas um instrumento avaliativo, mas um dispositivo pedagógico estruturante, capaz de refletir as formas como o saber escolar é organizado e legitimado no cotidiano das práticas docentes. Como aponta Chartier (2002), os cadernos constituem uma tecnologia silenciosa, mas potente, que atua na organização do trabalho escolar, orientando condutas e materializando relações de saber que, muitas das vezes, escapam à consciência dos próprios sujeitos envolvidos. Assim, ao corrigir os cadernos, o professor não apenas atribui notas, mas atualiza sentidos culturais sobre aprender, registrando marcas da presença do aluno e da mediação pedagógica.

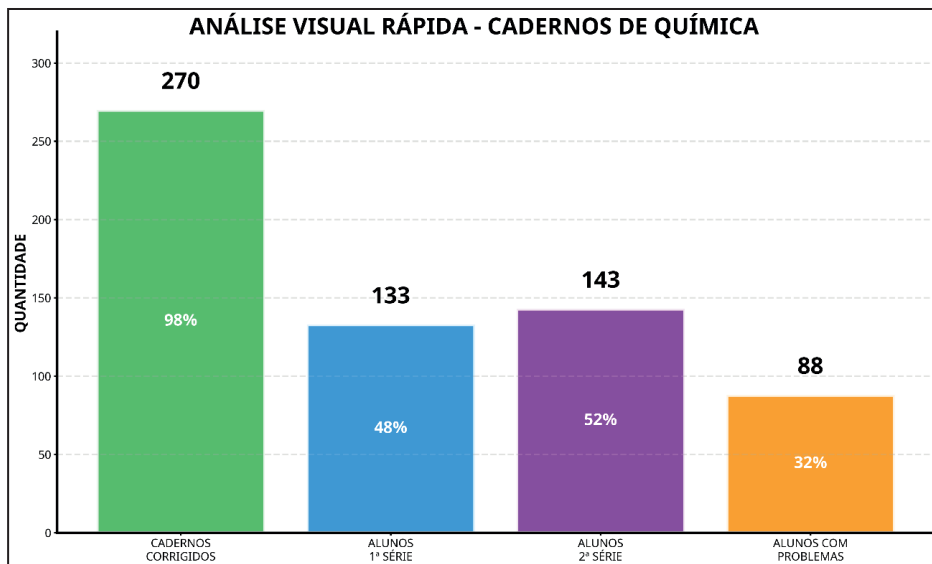
Em consonância com este pensamento, Alvez (2013) destaca que o comprometimento docente se manifesta nos detalhes, desde um simples carimbo até a assinatura que legitima o percurso do estudante. Já para Remonte (2014), revisitar práticas tradicionais como a correção de cadernos evoca a sensibilidade do educador, capaz de perceber, nas entrelinhas das produções escritas, os sinais da aprendizagem em múltiplas áreas do conhecimento, reafirmando o papel do professor como intérprete atento das linguagens dos seus alunos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A sistematização da experiência na Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça resultou em evidências concretas da efetividade da avaliação formativa em contextos adversos, como o da pandemia. Para além do número de cadernos corrigidos, os dados revelam o esforço coletivo de docentes e discentes na manutenção do vínculo pedagógico e no compromisso com a aprendizagem.

A utilização de um recurso tradicional, o caderno escolar, como instrumento de avaliação remota demonstrou-se não apenas viável, mas pedagogicamente promissor, pois possibilitou acompanhar, com proximidade e sensibilidade, o desenvolvimento das competências dos estudantes em um período marcado pela incerteza, pelo isolamento e pela desigualdade no acesso à tecnologia. Assim, os resultados alcançados vão além dos registros quantitativos: eles expressam o alcance humano, ético e social de uma prática que, mesmo silenciosa, reafirma a presença do professor, a autoria do estudante e o sentido da escola pública enquanto espaço de cuidado e permanência.

A partir disso, o gráfico a seguir, sintetiza o volume de cadernos avaliados na disciplina de Química, evidenciando o alcance da estratégia formativa implementada. Os dados organizados por série e refletem o envolvimento dos estudantes no processo de entrega e correção das atividades durante o ensino remoto emergencial.

Gráfico 01 – Quantitativo de cadernos corrigidos na disciplina de Química por série

Fonte: Dados elaborados pelo autor.

Conforme os registros de experiência, o professor responsável pelo turno vespertino da disciplina de Química realizou a correção de 276 cadernos escolares, sendo 133 pertencentes a quatro turmas da 1ª série e 143 da 2ª série do Ensino Médio, de um total possível de 160 estudantes em cada nível. Esse expressivo engajamento discente reforça a efetividade da proposta, evidenciando a adesão dos estudantes mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto.

As correções, nesse caso, ultrapassaram a função de meramente burocrática, assumindo um papel central no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens. Conforme destaca Salgado *et al.* (2016), práticas como essa integram a cultura escolar e refletem o compromisso pedagógico com observação contínua do percurso formativo dos estudantes. Complementarmente, Cousa e Santos (2007) argumentam que os registros nos cadernos não apenas documentam o processo de ensino, mas materializam as ações do professor em sua mediação cotidiana, revelando uma dimensão estruturante da prática no interior das escolas públicas.

Nesse sentido, a prática de correções de cadernos, enquanto estratégia de avaliação formativa no ensino remoto, não apenas recuperou uma ferramenta tradicional da cultura escolar, como também se mostrou compatível com os desafios de um tempo marcado pela mediação tecnológica e pela multiplicidade de identidades formativas. Como assinala Silva e Jorge (2020), os estudantes da modalidade a distância constroem seus percursos formativos em meio a atravessamentos digitais e sociais que exigem resiliência, autonomia e reinvenção

constante. Essa perspectiva ajuda a compreender como, mesmo diante de adversidades impostas pela pandemia, muitos discentes puderam reafirmar seu pertencimento ao espaço escolar por meio de práticas simples, porém proveitosas, como a entrega e correção de cadernos, capazes de resgatar vínculos efetivos e reforçar a centralidade da educação como direito. Nesse sentido, a escola assume um papel mais relevante ao reconhecer essas identidades em trânsito e acolher trajetórias marcadas pela descontinuidade, desigualdade e esforço de superação.

Conforme apontam Martinez *et al.* (2020), ainda que se alcance avanços significativos na educação básica, será sempre necessário revisitar e remodelar propostas pedagógicas que respondam de forma efetiva às complexidades da atualidade. A educação, por sua natureza dinâmica, está sujeita a realidades imprevisíveis que exigem, sobretudo, sensibilidade e discernimento humano para serem compreendidas e enfrentadas. Nesse sentido, a experiência vivida durante a pandemia evidenciou que soluções pedagógicas viáveis não emergem apenas de aparatos tecnológicos, mas da capacidade criativa e empática dos profissionais da educação. Diante de um cenário de incertezas e desigualdades, práticas como a correção de cadernos revelam-se não apenas como estratégias de acompanhamento, mas atos de resistência e cuidado, capazes de manter vivas as expectativas dos estudantes e os vínculos com o processo de aprender.

CONCLUSÃO

Diante dos desafios impostos pela pandemia, tornou-se ainda mais evidente que os cadernos escolares, muitas vezes subvalorizados em tempos de digitalização acelerada, representam um valioso recurso pedagógico e avaliativo. Mais do que simples suporte de escrita, eles configuram dispositivos estruturantes da cultura escolar, portadores de sentido e de memórias. Durante o período de ensino remoto emergencial, a utilização dos cadernos como instrumentos de avaliação formativa permitiu que a escola, mesmo à distância, acompanhasse o percurso de aprendizagem dos estudantes com intencionalidade e escuta pedagógica. Ao serem cuidadosamente corrigidos pelos professores, esses materiais revelaram não apenas o domínio de conteúdos, mas também os modos pelos quais os discentes se relacionaram com o conhecimento, a disciplina e a mediação docente fora do espaço físico da sala de aula.

Além de sua função didática, os cadernos atuaram como mediadores simbólicos entre a escola e a vida cotidiana das famílias, resgatando vínculos que, em muitos casos, corriam o risco de se romper frente à desigualdade no acesso às tecnologias digitais. A experiência relatada demonstra que práticas avaliativas baseadas na observação contínua, no diálogo com as produções dos estudantes e na valorização de recursos acessíveis são fundamentais para garantir uma

educação inclusiva, equitativa e sensível às realidades do território amazônico. O gesto de corrigir cadernos, nesse contexto, ganhou uma dimensão política e ética: foi expressão de presença, de compromisso com o direito à aprendizagem e de resistência frente ao apagamento de trajetórias escolares durante a crise sanitária.

Assim, a prática aqui sistematizada reafirma a potencialidade da avaliação formativa como eixo articulador entre ensino, aprendizagem e cuidado educativo. Em tempos nos quais a educação é desafiada a se reinventar constantemente, valorizar estratégias simples, mas pedagógica e efetivamente significativas, é um caminho promissor para fortalecer uma escola pública mais justa, humanizada e comprometida com permanência e o sucesso de todos os seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. Cortez, 2000.
- ALVES, Vitor. **A tarefa escolar como estímulo à aprendizagem**. In: Congresso Nacional de Educação. 2013.
- BRASIL, P. N. L. D. **Física – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Um dispositivo sem autor**: cadernos e fichários na escola primária. Tradução de Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, n. 3, p. 9–26, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731/20260>>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- MARTINEZ, Alessandra Schueller. **Resenha de “Aprender com perfeição e sem coação” de Adriana Maria Paulo Silva**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 179-182, 2020.
- MORAN, J. **Novos desafios na educação**: a internet na educação presencial e virtual. Pelotas. Rio Grande Sul, 2001.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2020.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REMONTE, Jarbas Gomes. **A educação física tradicional sofre, mas ainda vive**. Acta Scientiarum. Education, v. 36, n. 1, p. 143-149, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21583/pdf_15>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SALGADO, Alexandre Pereira; NOVI, Juliana Chiaretti; FERREIRA, Jonas. **Práticas escolares e desempenho dos alunos**: uso das abordagens quantitativa e qualitativa. Educação & Sociedade, v. 37, n. 134, p. 217-243, 2016.

SANTOS, Anabela Almeida Costa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Cadernos escolares**: como e o que se registra no contexto escolar. Psicologia escolar e educacional, v. 9, p. 291-302, 2005.

SILVA, Diego da; JORGE, Welington Junior (org.). **Educação a distância** [recurso eletrônico]: novas possibilidades e desafios para o ensino. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. ISBN 978-65-80277-46-9.

SILENCIANDO O MEDO: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA EM ESCOLAS PARA SURDOS DIANTE DE ATAQUES MIDIÁTICOS E PÂNICO MORAL

Taynan Alécio da Silva¹

Livia Barbosa Pacheco Souza²

Elizabete Essamai Manga³

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, as escolas destinadas ao ensino de surdos enfrentam uma série de desafios que vão além das questões pedagógicas tradicionais. Ademais da necessidade de garantir um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos, essas instituições frequentemente se deparam com ameaças provenientes do pânico moral disseminado pela sociedade e ataques midiáticos que podem comprometer a eficácia de seus programas educacionais e o bem-estar de sua comunidade.

A presente pesquisa se propõe investigar as estratégias de resistência adotadas por escolas para surdos diante desses desafios, com foco especial na maneira como essas instituições enfrentam e neutralizam o pânico moral e os ataques midiáticos. O estudo visa contribuir para um entendimento mais aprofundado das complexidades envolvidas na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes surdos, além de oferecer insights práticos para profissionais da área e formuladores de políticas educacionais.

Nesse contexto, é fundamental compreender a natureza e as origens do pânico moral que frequentemente permeiam a educação para surdos. O pânico moral pode ser definido como um fenômeno social caracterizado pela disseminação de temores irracionais e exagerados em relação a determinados grupos ou práticas, muitas vezes alimentados por narrativas sensacionalistas

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8771-0766> - E-mail: nanalecio@gmail.com.

2 Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

3 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9343-1388> - E-mail: essamaimangaelizabete@gmail.com.

veiculadas pela mídia e por discursos moralizadores que buscam impor normas sociais dominantes. No contexto educacional, o pânico moral pode se manifestar de diversas formas, incluindo a desconfiança em relação a métodos pedagógicos específicos, a estigmatização de certos tipos de deficiência, e a propagação de preconceitos em relação às comunidades surdas.

Além do pânico moral, as escolas para surdos também enfrentam ataques midiáticos que podem comprometer sua reputação e sua capacidade de cumprir sua missão educacional. A mídia desempenha um papel significativo na formação da opinião pública e na construção de narrativas sociais, e as escolas para surdos muitas vezes se veem retratadas de forma distorcida ou negativa em reportagens e programas de televisão. Esses ataques midiáticos não apenas prejudicam a imagem das escolas para surdos, mas também podem ter impactos psicológicos e emocionais negativos nos alunos, professores e funcionários dessas instituições.

Diante desses desafios, as escolas para surdos desenvolvem uma variedade de estratégias de resistência destinadas a proteger sua comunidade e promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Essas estratégias podem incluir ações de advocacia junto a autoridades governamentais e órgãos reguladores, campanhas de conscientização pública sobre a importância da educação inclusiva, parcerias com organizações da sociedade civil e outras instituições educacionais, e o desenvolvimento de programas e recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos.

Ao explorar as estratégias de resistência adotadas por escolas para surdos diante de ataques midiáticos e pânico moral, esta pesquisa busca fornecer insights valiosos sobre como promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas. Ao mesmo tempo, pretende-se destacar a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas, bem como o papel fundamental que as escolas desempenham na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

DESAFIOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO CONTRA O PÂNICO MORAL E ATAQUES MIDIÁTICOS NAS ESCOLAS PARA SURDOS

O ensino voltado para estudantes surdos enfrenta uma série de desafios, que vão desde a falta de recursos adequados até questões sociais e culturais complexas. Dentro deste contexto, um dos desafios mais presente é a necessidade de lidar com o pânico moral e os ataques midiáticos direcionados às escolas para surdos. Este artigo visa examinar esses desafios e as estratégias de resistência desenvolvidas para enfrentá-los.

Na contemporaneidade, a figura do “professor/a” ainda evoca a ideia de um sujeito fragmentado, cuja existência é percebida como “racional”, transparente e homogênea, mas também repleta de limitações e restrições impostas por normas e moralismos infundados. Essas restrições são frequentemente estabelecidas por discursos que idealizam a docência, criando expectativas irrealistas sobre como cada indivíduo deve viver e construir sua própria vida.

Dentro dessa perspectiva, um/a professor/a muitas vezes se vê limitado/a em suas ações fora do ambiente de trabalho. Espera-se que ele/a não beba, não fume, não tenha relações sexuais, evite o uso de linguagem vulgar, não demonstre fragilidade emocional, não se apaixone por quem quer que seja, siga um código de vestimenta específico, restrinja suas atividades sociais e evite compartilhar certos tipos de conteúdo nas redes sociais. Essas expectativas são enraizadas em noções de “moral e bons costumes”, perpetuadas pela identificação dos sujeitos com fantasias sociais.

Uma dessas fantasias é a imagem do/a professor/a como um ser iluminado, investido de uma missão salvadora para resgatar uma sociedade marcada pela violência, autodestruição e estratificação social. Essa idealização coloca um fardo adicional sobre os ombros dos/as professores/as, exigindo que eles/as atuem como guardiões da moralidade e do bem-estar social, mesmo quando confrontados com desafios pessoais e profissionais significativos. Essas expectativas irreais não apenas sobrecarregam os/as professores/as, mas também contribuem para a perpetuação de normas sociais opressivas e desumanizantes.

Citamos como uma dessas concepções idealizadas a representação do/a professor/a como uma figura iluminada, incumbida em suas práticas profissionais da missão de redimir uma sociedade marcada pela violência, autodestruição e divisões sociais.

Fantasia é compreendida como uma narrativa que encobre ou anula a falta do sujeito ao fornecer uma imagem de plenitude, completude ou harmonia, por um lado, enquanto conjura ameaças e obstáculos à sua realização por outro. Quando instalada com sucesso, uma narrativa fantasmática captura o sujeito através do gozo que ela produz para uma determinada prática ou ordem, ou uma prática em ordem prometida, conferindo assim uma identidade. (Glynos; Howarth, 2007, p. 130).

Seguindo os conceitos de Glynos e Howarth (2007), compreendemos que essas construções sociais atribuem à identidade docente a responsabilidade de encarnar um ideal, especialmente diante da falta essencial do sujeito, por meio de uma satisfação que não se limita apenas aos professores, mas também às expectativas de pais, mães, familiares, líderes religiosos e políticos, que percebem a educação como uma ferramenta para seus discursos e para reafirmar suas visões de mundo. Ao abordar este tema, nosso objetivo é destacar a dimensão

perturbadora dessas idealizações sobre a prática docente, mudando o foco de análise desses profissionais de uma perspectiva estritamente educacional e sistêmica para uma visão mais ampla.

Explorando a vida (“Lebenswelt” de Edmund Husserl), desafiando as convenções e narrativas abrangentes sobre o que significa “ser professor/a”, que derivam de paradigmas universalistas, modernos e dicotômicos.

O pânico moral, definido como um fenômeno social caracterizado por uma reação exagerada a determinadas questões ou grupos sociais, muitas vezes associado a uma sensação de ameaça à ordem social estabelecida, tem sido uma realidade frequente no contexto da educação para surdos. Este fenômeno pode se manifestar de várias formas, desde campanhas de desinformação que retratam as escolas para surdos como ambientes perigosos e segregados até políticas educacionais que buscam restringir o acesso dos estudantes surdos a recursos e oportunidades educacionais adequadas.

Os ataques midiáticos também desempenham um papel significativo na perpetuação do pânico moral em relação às escolas para surdos. A mídia, muitas vezes, retrata de forma sensacionalista e estigmatizante as experiências e conquistas dos estudantes surdos, contribuindo para a criação de estereótipos negativos e a marginalização desses indivíduos. Além disso, a falta de representação adequada e precisa dos surdos na mídia pode levar a uma percepção distorcida da comunidade surda e de suas necessidades.

Diante desses desafios, educadores e defensores da comunidade surda têm desenvolvido uma série de estratégias de resistência para combater o pânico moral e os ataques midiáticos nas escolas para surdos. Uma abordagem fundamental é a promoção da conscientização e da educação pública sobre a surdez e a cultura surda, visando desafiar os estereótipos e preconceitos existentes. Isso pode incluir a realização de campanhas de sensibilização, a produção de materiais educacionais culturalmente sensíveis e a organização de eventos comunitários que destaquem as realizações e contribuições da comunidade surda.

Além disso, a defesa dos direitos dos estudantes surdos e a promoção de políticas educacionais inclusivas são aspectos essenciais da resistência contra o pânico moral e os ataques midiáticos. Isso envolve o trabalho conjunto com legisladores, autoridades educacionais e outros stakeholders para garantir que as necessidades dos estudantes surdos sejam atendidas de forma adequada e que as escolas para surdos sejam reconhecidas e valorizadas como ambientes de aprendizagem enriquecedores e inclusivos.

Os desafios enfrentados pela educação para surdos em relação ao pânico moral e aos ataques midiáticos são significativos, mas não insuperáveis. Por meio de estratégias de resistência baseadas na conscientização, na defesa dos direitos

e na promoção da inclusão, é possível criar um ambiente educacional mais justo, igualitário e acolhedor para os estudantes surdos. Este artigo pretende contribuir para esse objetivo, fornecendo uma análise abrangente dos desafios enfrentados e das soluções possíveis neste campo crucial da educação inclusiva.

QUEBRANDO O SILÊNCIO: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA CONTRA VIOLÊNCIAS E AMEAÇAS NAS ESCOLAS PARA SURDOS

Quebrar o silêncio nas escolas para surdos implica reconhecer e abordar os desafios únicos enfrentados por essa comunidade educacional. Diante de violências e ameaças que frequentemente permeiam esses ambientes, estratégias de resistência tornam-se cruciais para promover um ambiente seguro, inclusivo e propício ao aprendizado.

Uma das principais violências enfrentadas pelas escolas para surdos é a marginalização sistêmica, que se manifesta através da falta de recursos adequados, barreiras linguísticas e culturais, e uma compreensão inadequada das necessidades específicas dos alunos surdos. Esta marginalização pode resultar em uma série de consequências negativas, incluindo baixa autoestima, isolamento social e dificuldades de aprendizado.

Para combater essas formas de violência, é essencial adotar abordagens que reconheçam e valorizem a identidade e a cultura surda. Assim, recomenda-se envolver a promoção de uma educação bilíngue, que reconheça tanto a língua de sinais quanto a língua oral como legítimas e igualmente importantes. Além disso, é fundamental garantir o acesso a recursos e tecnologias que facilitem a comunicação e o aprendizado para alunos surdos.

Quando se trata da violência direcionada às pessoas com surdez, este fenômeno se torna intrincado devido às suas particularidades. Isso se deve, em parte, à diversidade existente dentro deste grupo social, que apresenta uma ampla gama de necessidades e demandas, especialmente no que concerne ao acesso à comunicação e à informação, contribuindo para a formação da cultura surda. (Mello, 2014).

Segundo Perlin (2000, p.24), cultura surda é:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (Perlin, 2000, p. 24).

As particularidades individuais, conhecidas como identidades surdas, surgem da constatação de que “não todas as pessoas surdas se comunicam

por meio de línguas de sinais” (Torres, Mazzoni, Mello, 2007). Existem indivíduos surdos cuja língua principal é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e são denominados surdos sinalizados ou não oralizados. Por outro lado, os surdos oralizados têm o português como língua principal e desenvolveram competências linguísticas mais voltadas para a expressão oral (Mello, 2014). Tanto os surdos oralizados quanto os surdos que se comunicam por Libras estão sujeitos a práticas discriminatórias, incluindo o bullying, que podem resultar em isolamento social e atrasos na aprendizagem. Devido à escassez de pesquisas sobre surdos oralizados e usuários de próteses auditivas, optou-se por incluir especificamente esses grupos na amostra, a fim de ampliar a compreensão sobre suas experiências educacionais.

Outra forma de resistência contra violências e ameaças é a promoção da conscientização e da educação sobre surdez e a cultura surda. Isso inclui a realização de atividades educativas que destaquem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, bem como a realização de campanhas de sensibilização para combater o estigma e a discriminação.

É importante fortalecer parcerias entre escolas, famílias e comunidades surdas para garantir um apoio abrangente e holístico aos alunos surdos. Isso pode envolver a criação de programas de mentoria, grupos de apoio e iniciativas de envolvimento comunitário que promovam a inclusão e o empoderamento.

No entanto, é crucial reconhecer que as estratégias de resistência não podem existir isoladamente. Para que sejam eficazes, elas devem ser apoiadas por políticas educacionais inclusivas e por um compromisso contínuo com a igualdade e a justiça social. Isso requer um esforço coletivo de educadores, legisladores, profissionais de saúde e membros da comunidade para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos surdos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMBATENDO O PÂNICO MORAL E PROTEGENDO AS ESCOLAS PARA SURDOS

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No contexto das escolas para surdos, a implementação eficaz da educação inclusiva enfrenta desafios específicos relacionados ao pânico moral e à proteção desses ambientes educacionais.

O pânico moral refere-se a uma reação social exagerada e irracional a determinadas questões, frequentemente associada a uma sensação de ameaça à ordem social ou moral.

Santomé (2013), em sua obra intitulada “Currículo Escolar e Justiça Social”, aborda o conceito de “pânico moral”, que representa uma resposta social negativa

a um evento ou grupo considerado ameaçador para os valores estabelecidos pela sociedade. Originalmente utilizado na década de 1970 por Cohen para descrever a reação de autoridades policiais, políticos e meios de comunicação a determinados contextos sociais, o termo ganhou destaque. A criação de um ambiente de pânico é caracterizada por cinco situações ou momentos identificáveis, conforme categorizado por Goode e BenYehuda (1994).

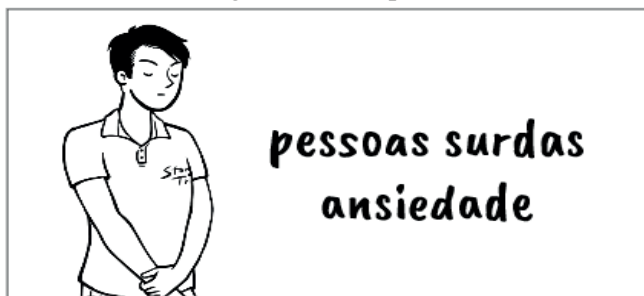
Quadro 1 – Situações/momentos

Situações	Momentos
Preocupação	Refere-se a uma certa ansiedade em relação ao comportamento de um determinado grupo social, suas propostas e à repercussão dessas propostas. No caso das pessoas surdas, a ansiedade tem efeitos deletérios sobre a sinalização: inibindo a transmissão de mensagens, dando aos seus sinais menor clareza e intensidade ou tornando-os mais lentos.
Hostilidade	A principal dificuldade dos surdos é a comunicação, sendo ela crucial para o desenvolvimento humano como ser social e intelectual, a pessoa com surdez sofre devido a problemas na comunicação, não conseguindo ao menos acesso à uma boa educação.
Consenso:	Os surdos, como parte das minorias nacionais, sempre foram vistos como “sujeitos dignos de pena” pela sociedade, uma vez que são considerados “menos capazes que os ‘ouvintes’”
Desproporcionalidade:	O transtorno do pânico pode surgir a partir de situações de estresse intensas, como crises financeiras, conflitos familiares, términos de relacionamentos, perdas familiares, experiências traumáticas durante a infância, ou após vivenciar assaltos e sequestros.
Volatilidade:	Falta de empatia e engajamento dos ouvintes; Desconhecimento de Libras pelos ouvintes; Ausência de tecnologia assistiva; Insciência sobre a pessoa surda e a necessidade de adaptar os mecanismos de comunicação vigentes.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao longo dos anos, os surdos têm protagonizado movimentos sociais em busca da consolidação de sua identidade, língua, cultura e comunidade, conquistando reconhecimento em diversos aspectos. No entanto, em 2011, uma nova batalha se apresentou para essa comunidade. O Ministério da Educação (MEC), alinhado à política nacional de educação inclusiva, propôs a transformação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) em um centro de referência e pesquisa em educação para surdos, com a transferência dos alunos para escolas consideradas inclusivas. Esse impasse gerou uma reação social, conforme discutido por Santomé (2013), envolvendo o governo, representado pelo MEC, e o Movimento Surdo. Tal situação suscitou preocupações, uma vez que os surdos discordavam da proposta do MEC e defendiam uma abordagem educacional distinta da política inclusiva vigente. Na Figura 1 imagens para Preocupação:

Figura 1 - Preocupação

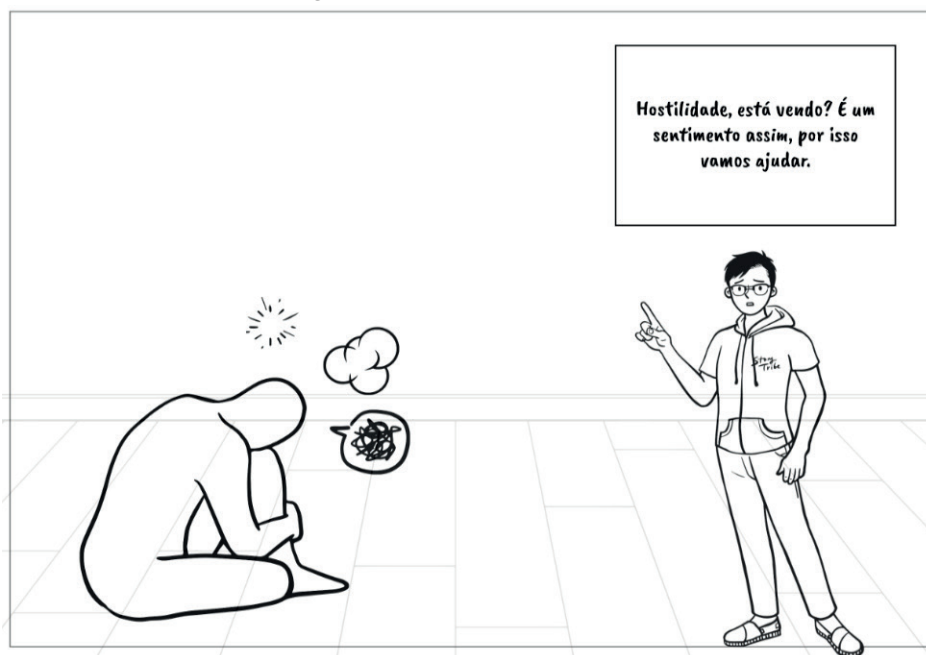


Fonte: elaborada pelos autores.

A oposição de certos setores do Ministério da Educação ao Movimento Surdo é percebida como segregacionista. Uma abordagem educacional que se afasta das normas da política atual e a manutenção de escolas para surdos continuam sendo vistos por alguns como desvios dos padrões dominantes estabelecidos pela comunidade ouvinte. Assim, as ações do Movimento Surdo são consideradas como uma resistência ao consenso promovido por uma política que não reconhece nem valoriza a diversidade. Consenso imposto por uma política que não reconhece e não valoriza a diferença.

Na Figura 2 imagens para Hostilidade.

Figura 2 – Hostilidade e Consenso



Fonte: elaborada pelos autores.

A distorção da verdade alimenta o pânico moral ao propagar ideias equivocadas de que os surdos preferem viver segregados dos ouvintes, que buscam exclusivamente guetos e evitam a convivência com indivíduos ouvintes. Os anseios do Movimento Surdo surgiram em resposta a decisões governamentais, embora seja importante destacar que tais aspirações já existiam antes, embora muitas vezes estivessem latentes na sociedade. No entanto, esses desejos podem emergir sem causa aparente em momentos de instabilidade. Embora as políticas educacionais reconheçam a diferença linguística e cultural dos surdos, nem sempre garantem sua efetiva implementação. Nas escolas, os surdos continuam sujeitos a um sistema educacional que perpetua a exclusão. Os anseios dessa comunidade muitas vezes são silenciados, ficando submersos até que situações de negação de direitos e desrespeito à língua e cultura dos surdos venham à tona, evocando um clamor por justiça e igualdade. (Santomé, 2013).

Observamos um acúmulo de legislações, metodologias educacionais e práticas que frequentemente negligenciam aspectos cruciais, como a diversidade linguística e cultural presentes nos ambientes escolares. A atual abordagem política de inclusão, que preconiza uma educação universal, por vezes desconsidera a vasta gama de diferenças individuais que compõem a realidade educacional. No entanto, quando movimentos sociais levantam a bandeira por uma educação que respeite e valorize tais diferenças, surge um fenômeno conhecido como “pânico moral”, muitas vezes associado a narrativas segregacionistas. (Santomé, 2013).

Um exemplo ilustrativo ocorreu durante nossa participação em um seminário sobre inclusão educacional, onde um conferencista surdo defendeu a ideia de que os surdos desejam estudar em escolas especificamente destinadas a eles, em vez de em escolas inclusivas. Essa posição foi amplamente criticada pela maioria dos presentes. No entanto, quando outro conferencista, ouvinte e negro, iniciou sua apresentação expressando apoio às ideias do conferencista surdo, afirmando que ele também gostaria que seu filho frequentasse uma escola voltada para negros, onde não haveria discriminação e os materiais didáticos refletiriam sua identidade étnica, o silêncio se fez presente entre os participantes do seminário. Esse episódio evidencia como a noção de segregação é erroneamente atribuída aos surdos por aqueles que tentam instilar o pânico moral em torno da defesa de uma educação inclusiva para todos.

As políticas educacionais predominantes desempenham um papel crucial na alteração de comportamentos e posturas políticas. À medida que a solidariedade cede espaço para a competitividade, a filantropia substitui a preocupação com o outro. A educação não deve ser vista como uma ferramenta para despertar piedade ou compaixão. Em vez disso, ela deve se concentrar na formação integral de indivíduos, cidadãos culturalmente conscientes e socialmente responsáveis (Santomé, 2013).

Nas escolas para surdos, o pânico moral pode se manifestar de várias maneiras, como o medo infundado em relação à surdez e à cultura surda, a desconfiança em relação às práticas educacionais inclusivas e até mesmo a discriminação institucionalizada contra alunos surdos. Esse pânico moral pode criar barreiras significativas para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva, minando a confiança dos alunos surdos, de suas famílias e da comunidade em geral na capacidade das escolas de atender às suas necessidades educacionais de forma justa e eficaz.

As escolas para surdos também enfrentam ataques midiáticos, nos quais a mídia convencional muitas vezes perpetua estereótipos prejudiciais sobre a surdez e a comunidade surda, reforçando assim o pânico moral e alimentando a desconfiança em relação à educação inclusiva. Esses ataques midiáticos podem ter um impacto devastador na autoestima e no bem-estar dos alunos surdos, além de minar os esforços das escolas para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Para combater o pânico moral e proteger as escolas para surdos, é essencial adotar uma abordagem multifacetada que inclua medidas educativas, políticas e sociais. Primeiramente, é fundamental promover a conscientização e a compreensão sobre a surdez e a cultura surda, desafiando os estereótipos e preconceitos arraigados que alimentam o pânico moral. Isso pode ser feito por meio de programas de sensibilização e educação para toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e pais.

As políticas educacionais devem ser desenvolvidas e implementadas para garantir que as necessidades dos alunos surdos sejam adequadamente atendidas em todos os níveis do sistema educacional. Isso inclui o fornecimento de recursos e apoios adequados, como intérpretes de língua de sinais, tecnologia assistiva e materiais educacionais adaptados, bem como a formação contínua dos professores em práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade.

Em paralelo, é crucial promover uma cultura de respeito, aceitação e inclusão dentro das escolas, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados por quem são. Isso requer o estabelecimento de políticas e práticas escolares que proíbam a discriminação com base na surdez e promovam a diversidade e a inclusão em todas as áreas da vida escolar.

A educação inclusiva nas escolas para surdos enfrenta desafios significativos relacionados ao pânico moral e aos ataques midiáticos, que podem minar os esforços para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor. No entanto, por meio de uma abordagem colaborativa e abrangente que envolva educação, políticas e práticas sociais, é possível superar esses desafios e criar escolas onde todos os alunos, independentemente de sua surdez, possam prosperar e alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

O presente estudo abordou a temática dos surdos diante de ataques midiáticos e pânico moral, explorando as formas pelas quais essas comunidades são afetadas, estigmatizadas e marginalizadas pela mídia e pela sociedade em geral. Ao longo da análise, evidenciou-se a complexidade das dinâmicas envolvidas nesse processo, bem como a necessidade premente de se desenvolver estratégias de resistência e empoderamento para enfrentar tais desafios.

Em primeiro lugar, é crucial reconhecer a influência significativa que os meios de comunicação exercem na construção de narrativas sobre as pessoas surdas. A mídia frequentemente retrata essa comunidade de maneira estereotipada, reforçando concepções equivocadas e preconceituosas que contribuem para a sua marginalização social. Essa representação distorcida não apenas perpetua a exclusão e a discriminação, mas também alimenta o pânico moral ao associar a surdez a ideias de inferioridade, incapacidade e perigo.

Diante desse contexto adverso, torna-se imperativo buscar estratégias eficazes para silenciar o medo e promover a resiliência entre os surdos. Uma abordagem fundamental é a educação para a mídia, que capacita os indivíduos a compreender criticamente as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação e a desafiar representações negativas e estigmatizantes. Além disso, é essencial fortalecer os espaços educacionais, especialmente as escolas para surdos, como locais de empoderamento e resistência.

Nesse sentido, as escolas para surdos devem se constituir como espaços inclusivos, que valorizam a identidade e a cultura surda, promovem a língua de sinais e proporcionam oportunidades de aprendizagem significativa e participação ativa na sociedade. É fundamental que os educadores estejam sensibilizados para as questões relacionadas à surdez e capacitados para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos, garantindo-lhes acesso equitativo à educação e estimulando o desenvolvimento de sua autoestima e autonomia.

Além disso, é importante estabelecer parcerias colaborativas entre as escolas, as famílias e as organizações da comunidade surda, visando fortalecer os laços de solidariedade e apoio mútuo e ampliar as redes de suporte social disponíveis para os surdos. Essa articulação entre diferentes atores sociais é fundamental para enfrentar o estigma, combater a discriminação e promover a inclusão plena dos surdos na sociedade.

Por fim, é essencial destacar a importância da mobilização política e do ativismo surdo como formas de resistência e transformação social. Os surdos devem ser protagonistas de sua própria história, articulando-se coletivamente para reivindicar seus direitos, defender sua dignidade e promover uma cultura

de respeito à diversidade e à diferença. Somente por meio da ação coletiva e da solidariedade entre os surdos e seus aliados será possível construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e igualitária, na qual todos tenham o direito de serem reconhecidos e valorizados em sua plena humanidade.

Assim, ao silenciar o medo e fortalecer as estratégias de resistência em escolas para surdos diante de ataques midiáticos e pânico moral, estaremos contribuindo para a construção de um mundo mais justo, compassivo e acolhedor para todos, independentemente de sua condição auditiva.

REFERÊNCIAS

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London/New York: Routledge, 2007.

MELLO, Anahi Guedes. **Especificidades da violência contra pessoas com deficiência auditiva**. In.: Violência contra pessoas com deficiência. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014 (Caderno de Estudos).

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 369-386, 2007. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/ep/article/view/28055>>. Acesso em: 23/01/20205.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Escolar e Justiça Social: **O cavalo de Tróia da Educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço** (INESMEC), n. 8. ps. 3-15, 1997. Disponível em: <<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/159>>. Acesso em: 01/02/2025.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA SALA DE AULA

Maria José Nice Paiva Lima¹

Kalise Nunes Lamego²

Lucas Pinto de Oliveira³

Rosekeury Lamego Cardoso⁴

Reginaldo Nascimento da Silva⁵

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Médio representa, atualmente, um dos principais conjuntos de desafios e possibilidades no campo da educação contemporânea. Nessa fase de formação, marcada por complexidade cognitiva, social e emocional, é fundamental que as instituições de ensino revisitem suas práticas pedagógicas, políticas e culturais, de modo a promover um ambiente verdadeiramente acessível, acolhedor e estimulante à diversidade de aprendizagens e de trajetórias de vida dos alunos. Este texto tem como objetivo investigar e propor estratégias pedagógicas que assegurem a participação ativa e efetiva desses estudantes, reconhecendo e valorizando suas singularidades como vetor de enriquecimento do processo educativo.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na necessidade premente de transformar a concepção tradicional de ensino, muitas vezes pautada na padronização e na segregação, em uma perspectiva inclusiva que respeite os direitos humanos, a dignidade e as potencialidades de cada indivíduo. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 13.146/2015, explicita o compromisso do

1 Mestre em Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Email: paivanice08@gmail.com.

2 Especialista em Gestão Estratégica Educacional. SEDUC/AM. E-mail: kalise.valente@educacao.am.gov.br.

3 Mestre em Educação. SEDUC/AM. E-mail: lucaspintooliveira@gmail.com.

4 Especialista em Educação Matemática. SEDUC/AM. E-mail: rosekeury.oliveira@educacao.am.gov.br.

5 Especialista em Informática na Educação. SEDUC/AM. E-mail: reginaldonascimento60@gmail.com.

Estado e das instituições de ensino com a promoção de uma educação realmente acessível e equitativa. Contudo, a implementação de tais avanços normativos ainda enfrenta obstáculos estruturais, culturais e pedagógicos que limitam a efetividade das ações de inclusão.

Nesse contexto, a elaboração de estratégias pedagógicas que envolvam a flexibilização curricular, a utilização de recursos didáticos diversificados e acessíveis, bem como a formação continuada de professores, emerge como uma prioridade. A partir dessa abordagem, busca-se promover a autonomia, o protagonismo e o respeito mútuo — elementos essenciais para a construção de um ambiente escolar em que a diversidade seja reconhecida não como um problema, mas como uma oportunidade de crescimento humano e social. Assim, este estudo se justifica ao oferecer uma reflexão aprofundada sobre as práticas e os caminhos possíveis para consolidar uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora, promovendo a equidade e a justiça social no âmbito do Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva emerge como uma abordagem pedagogicamente transformadora, fundada na premissa de que a escola deve revisar seus princípios e práticas para reconhecer e valorizar a diversidade de seus estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças (Silva, 2022, p. 6).

Essa perspectiva transcende a simples adaptação de conteúdos, buscando estruturar um ambiente de aprendizagem que seja acessível, acolhedor e capaz de responder às especificidades de cada sujeito, independentemente de suas condições de aprendizagem ou necessidades especiais (Silva, 2022, p. 5).

A inclusão educativa pressupõe uma mudança de paradigma, na qual o currículo deixa de ser um elemento fixo e uniforme, tornando-se uma ferramenta flexível e dinâmica, capaz de ser ajustada de forma a promover a participação efetiva de todos os alunos, favorecendo o desenvolvimento integral e o reconhecimento de múltiplas formas de aprender (Silva, 2022, p. 7).

Essa abordagem implica uma necessária interlocução entre práticas pedagógicas, recursos materiais e a formação continuada dos educadores, de modo a garantir um ambiente de respeito à diversidade cultural, social e individual (Silva, 2022, p. 7).

O currículo inclusivo, portanto, não apenas favorece a equidade, mas também enriquece a própria experiência pedagógica ao propiciar o diálogo entre diferentes saberes e perspectivas (Silva, 2022, p. 6).

Além disso, a educação inclusiva configura-se como um compromisso ético e social, cuja essência é a construção de uma sociedade mais justa, plural

e humanizadora, na qual todas as crianças e jovens possam exercer plenamente seus direitos e potencialidades, contribuindo para a formação de uma cidadania ativa e consciente. Dessa forma, ela atua como um instrumento de transformação social, promovendo a convivência democrática e a valorização da diversidade na escola e na sociedade como um todo (Silva, 2022, p. 7).

A educação inclusiva no Ensino Médio configura-se, na atualidade, como um dos principais paradigmas que buscam promover a equidade no acesso, na permanência e na participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas (Brasil, 2008). Essa concepção fundamenta-se na valorização da diversidade, reconhecendo as múltiplas formas de constituição do sujeito e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, tolerante e democrática. Ao direcionar esforços para a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas especiais, essa abordagem transcende a mera adaptação curricular, propondo uma mudança de perspectiva que coloca o estudante no centro do processo pedagógico, com suas individualidades respeitadas e valorizadas (Pereira, 2023, p. 3).

No contexto do Ensino Médio, esse paradigma enfrenta desafios profundos e múltiplas dimensões de implementação. Conforme destacado por estudos recentes, a estrutura e a cultura escolar frequentemente apresentam obstáculos que dificultam a efetivação de práticas inclusivas eficazes (Pereira, 2023, p. 1).

A ausência de recursos financeiros e materiais adequados, como laboratórios equipados, tecnologias assistivas e materiais específicos, impede que o estudante com deficiência tenha condições de participação plena nas atividades escolares. Além disso, a formação dos docentes, muitas vezes insuficiente ou desatualizada, revela-se um entrave significativo, uma vez que o profissional da educação precisa estar preparado não apenas didaticamente, mas também emocional e socialmente para lidar com a diversidade que caracteriza o ambiente escolar contemporâneo (Pereira, 2023, p. 3, 6).

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatiza o direito à educação inclusiva como elemento central para o desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, a teoria normativa frequentemente contrasta com a prática, na qual as instituições de ensino ainda apresentam fragilidades na adaptação curricular e na implementação de metodologias que atendam às especificidades de cada estudante. O desenvolvimento de modelos didáticos, como recursos pedagógicos utilizados por professores de Biologia, por exemplo, surge como uma estratégia valiosa para remover barreiras de aprendizagem, promovendo uma abordagem mais participativa e acessível (Pereira, 2023, p. 9).

Ainda assim, esse avanço demanda uma mudança cultural nas escolas, implicando a constituição de professores, gestores e demais atores escolares como

agentes ativos na promoção da inclusão. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental, pois prepara o profissional para refletir sobre suas práticas pedagógicas, ampliar seu repertório de estratégias e incorporar metodologias que atendam às demandas de uma sociedade plural e diversa. A escassez de programas de capacitação específicos para a educação inclusiva, muitas vezes, fragiliza essa preparação, gerando o fenômeno conhecido como pseudoinclusão, no qual a presença de alunos com necessidades especiais na escola não se traduz em verdadeira integração educativa e social (Pereira, 2023, p. 5).

Além do aspecto técnico, a inclusão propõe uma mudança de paradigma nas relações interpessoais na escola, estimulando atitudes de respeito, empatia e cooperação entre os estudantes. Assim, a inclusão, no Ensino Médio, não deve limitar-se à adaptação de materiais ou à adequação de espaços físicos, mas envolver uma transformação na cultura escolar, na qual a diversidade seja vista como uma riqueza e uma oportunidade de aprendizagem para todos. Essa lógica requer que o professor atue como protagonista na construção de ambientes de aprendizagem que valorizem a dignidade humana, promovam o protagonismo estudantil e reforcem o respeito às diferenças (Pereira, 2023, p. 2, 6).

Diante desse panorama, o papel do docente revela-se primordial e multifacetado. Ele deve ser não apenas transmissor de conhecimentos, mas também mediador de experiências que possibilitem a autonomia, a confiança e a inclusão social de seus alunos. Para isso, a formação inicial e continuada, aliada a políticas institucionais efetivas, deve priorizar o desenvolvimento de competências que facilitem a adaptação de estratégias pedagógicas, o uso de tecnologias assistivas e a compreensão aprofundada dos direitos de cada estudante (Pereira, 2023, p. 7).

Em vista disso, a educação inclusiva no Ensino Médio representa uma conquista social e pedagógica que exige, por parte de toda a comunidade escolar, um compromisso ético e político com a diversidade. Essa perspectiva inovadora, embora ainda sujeita a obstáculos estruturais e culturais, aponta para um horizonte em que a escola se reposiciona como espaço de convivência, desenvolvimento e aprendizagem de todos os seres humanos, em sua pluralidade de condições e possibilidades. Assim, a inclusão torna-se mais que uma exigência legal ou uma política pública, transformando-se em uma filosofia de vida que valoriza o respeito, a dignidade e o protagonismo de cada indivíduo na construção coletiva de uma sociedade mais igualitária e humana (Pereira, 2023, p. 9).

De acordo com Ribas (2023) para promover a participação efetiva de estudantes com necessidades especiais na sala de aula, é fundamental considerar um conjunto de estratégias que promovam a inclusão, a autonomia e o protagonismo do aluno, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

A partir do referencial teórico apresentado no seu artigo, nota-se que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas deve estar pautada na flexibilização curricular, na adaptação de recursos e na elaboração de um ambiente pedagógico que respeite as diversidades (Ribas, 2023, p.1).

Primordialmente, uma estratégia essencial refere-se à adaptação curricular, que implica na reorganização do conteúdo, dos objetivos e das atividades de modo a atender às especificidades de cada estudante. Essas adaptações não devem limitar o acesso ao conhecimento, mas ampliar as possibilidades de participação, promovendo o aprendizado de forma significativa e contextualizada. Segundo o texto, essas alterações podem envolver modificações no planejamento pedagógico, nos objetivos e nos recursos utilizados, sempre tendo como foco a individualidade do aluno, suas condições e potencialidades. Essa prática exige que o professor adote uma postura flexível, criativa e sensível às necessidades do estudante, promovendo uma aprendizagem que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral (Ribas, 2023, p.6).

Outra estratégia importante é a utilização de recursos didáticos diversificados e acessíveis que possam contemplar diferentes estilos de aprendizagem, preferências e limitações físicas ou sensoriais dos alunos. Como destacado na literatura, a escolha de materiais compatíveis às necessidades do aluno, aliados a recursos tecnológicos de suporte — como softwares de leitura, audiobooks, materiais em braille, entre outros — favorecem a autonomia e estimulam uma participação mais ativa. A disponibilidade de recursos adaptados demonstra o comprometimento da escola em criar um ambiente que acolha as diferenças, promovendo a inclusão real e evitando a segregação (Ribas, 2023, p.10).

Ribas (2023) diz ainda que além da adaptação de recursos materiais, uma estratégia que deve ser fortemente valorizada é a promoção de um ambiente emocionalmente acolhedor, onde o estudante sinta-se valorizado e respeitado. Isso envolve uma relação pedagógica baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das experiências de vida de cada aluno. Diversas pesquisas apontam que a construção de um ambiente de convivência democrática, pautado no respeito às diferenças, favorece a emergência de um clima escolar mais favorável à participação genuína dos estudantes com necessidades especiais. Nesse sentido, o professor atua como mediador de experiências, incentivando interessadamente a troca de conhecimentos e a cooperação entre os estudantes, de modo a fortalecer laços de solidariedade e respeito mútuo. (Ribas, 2023, p.11).

A formação continuada dos professores é outra estratégia indispensável. Como argumenta o texto, é necessário que os docentes estejam constantemente atualizados acerca das melhores práticas pedagógicas inclusivas, compreendendo as características específicas dos diferentes tipos de deficiência e as formas

de intervenção adequadas. Essa formação deve também envolver aspectos relacionados à sensibilização, à empatia e à escuta sensível às demandas dos alunos, fortalecendo uma atuação que valorize a diversidade como um vetor de enriquecimento para o processo educativo (Ribas, 2023, p.9).

Ribas (2023) fecha sua pesquisa destacando que a participação ativa dos estudantes com necessidades especiais na definição de suas próprias estratégias de aprendizagem e na avaliação de seu processo é um aspecto que, na perspectiva pedagógica, deve ser incentivado. O envolvimento do aluno na construção de seu percurso de aprendizagem estimula o senso de autoria, a autonomia e o protagonismo, elementos essenciais para uma inclusão plena. Como ressaltado na literatura revisitada, a efetivação da inclusão exige uma abordagem colaborativa, na qual a escola, o professor, o aluno e sua família trabalham em conjunto para criar condições que possibilitem uma participação significativa de todos na vida escolar (Ribas, 2023, p.10).

Em suma, estratégias para promover a participação de estudantes com necessidades especiais na sala de aula devem integrar ações de adaptação curricular, uso de recursos acessíveis, construção de um ambiente emocionalmente acolhedor, formação contínua dos educadores e *empowerment* do próprio aluno. São práticas que, ao serem implementadas de maneira sensível e comprometida, fortalecem o princípio de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar a diversidade em uma fonte de enriquecimento pedagógico e humano (Ribas, 2023, p.9).

CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, evidencia-se que a promoção de uma educação inclusiva no Ensino Médio não é apenas uma aspiração conceitual ou uma obrigação normativa, mas uma responsabilidade ética que desafia toda a comunidade escolar a repensar seus paradigmas de convivência, aprendizagem e valorização da diversidade. A reflexão apresentada reforça que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas requer uma transformação profunda na cultura institucional, na formação dos profissionais da educação e nas interações humanas estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem.

Essa transformação, embora complexa e muitas vezes permeada por obstáculos estruturais e culturais, é imprescindível para que a escola cumpra seu papel de agente emancipador, promotora do desenvolvimento integral e espaço de acolhimento para todas as singularidades.

A partir da análise das estratégias e conceitos abordados, constata-se que a inclusão efetiva transcende a simples adaptação curricular ou o uso de recursos acessíveis. Ela demanda, sobretudo, uma mudança de mentalidade, um

investimento no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Nesse sentido, a formação continuada de professores emerge como elemento vital para que esses desempenhem suas funções com criatividade, empatia e responsabilidade social. Essa formação deve ser concebida como um processo de desenvolvimento de competências que envolva tanto aspectos técnicos quanto emocionais, promovendo, assim, uma pedagogia que valorize a diversidade como fonte de enriquecimento para toda a comunidade acadêmica.

Além disso, a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, nos quais a autonomia e o protagonismo dos estudantes com necessidades especiais sejam efetivamente estimulados, revela-se um passo fundamental para que a inclusão deixe de ser uma política de poucos e se torne, de fato, uma prática de todos. Essa mudança implica também a reconfiguração de espaços físicos e materiais, tornando-os acessíveis, bem como o cultivo de uma cultura de respeito, empatia e cooperação entre todos os atores envolvidos.

Por fim, a reflexão desenvolvida reforça a ideia de que a verdadeira inclusão no Ensino Médio é um ato de coragem e esperança. Trata-se de uma tarefa que exige compromisso político, ético e humano, na qual educadores, gestores, familiares e estudantes se reconhecem como sujeitos participativos de um processo de transformação social. Assim, ao avançar rumo a uma escola mais inclusiva, constrói-se uma sociedade mais justa, plural e solidária, em que a diversidade não é vista como obstáculo ou problema, mas como uma riqueza capaz de catalisar novos modos de pensar, sentir e conviver. Nesse percurso, a escola se reafirma como espaço de esperança e possibilidade de um mundo em que o respeito, a dignidade e o protagonismo de cada indivíduo possam florescer plenamente.

Portanto, este trabalho reafirma que a efetivação de uma educação inclusiva no Ensino Médio exige compromisso e responsabilidade social, sustentados por uma formação contínua e sensível daqueles que atuam no ambiente escolar.

É imprescindível fomentar políticas educacionais que valorizem a inovação pedagógica, a utilização de tecnologias assistivas e a flexibilização curricular, criando condições para uma aprendizagem significativa, respeitosa e acessível. Somente assim será possível consolidar, de maneira mais efetiva, uma sociedade plural, justa e democrática — em que todas as consciências sejam potencializadas pela compreensão da riqueza inerente às diferenças humanas.

Acredita-se que essa postura de humanização e de valorização do protagonismo de cada estudante representa o caminho mais verdadeiro para a construção de uma educação que não exclui, mas inclui e transforma, de maneira ética e sustentável, toda a comunidade escolar e, por extensão, a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – v.5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- CARVALHO, L. C. de et al. Estratégias de análise do comportamento para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 5, e8251, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n5-007>.
- DIÓGENES, J. P. P. A importância da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência. *RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, v. 1, n. 1, p. 1–5, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51473/ed.al.v3i1.506>.
- GOMEZ PEREIRA, M. et al. Ensino médio e educação inclusiva: as percepções de professores de biologia sobre o uso de modelos didáticos como ferramentas educativas. *Revista Ponto de Vista*, v. 12, n. 3, p. 1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.16540>.
- RIBEIRO, A. dos S.; SANTOS, A. de O. Práticas inclusivas no ensino de Física: uma abordagem para alunos com deficiência visual. *Cadernos Cajuína*, v. 9, n. 4, e249428, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i4.564>.
- SEABRA, M. A. B. et al. Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 5, e4155, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-025>.
- SILVA, L. G. dos S. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva.** Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2274>. Acesso em: 11 jun. 2025.

REALIDADE VIRTUAL NO TREINAMENTO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE BENEFÍCIOS, LIMITAÇÕES E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CLÍNICAS

Graziela Melo Trajano¹

Lezandra Martins Cardoso dos Santos²

Naiara Martins dos Santos³

Patrícia Machado Sanchez⁴

Talita Generoso Sérgio Bez⁵

INTRODUÇÃO

A aplicação de tecnologias imersivas, como a Realidade Virtual (RV), no treinamento de profissionais de saúde tem ganhado destaque pela capacidade de oferecer ambientes simulados que reproduzem cenários clínicos reais, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais. De acordo com Aggarwal e Darzi (2020), a RV tem se mostrado uma ferramenta eficaz para melhorar o desempenho clínico ao permitir a prática repetitiva em ambientes controlados, reduzindo erros e aumentando a segurança do paciente. Além disso, Greci, Taylor, Rose (2021) apontam que a simulação por RV possibilita a vivência de cenários complexos, como emergências médicas, que seriam de difícil reprodução no ambiente real de ensino.

Entretanto, o uso da RV apresenta desafios significativos. Conforme discutido por Lateef (2020), a implementação dessa tecnologia exige investimentos substanciais em infraestrutura, além de demandar treinamento adequado para educadores e alunos. Além disso, Boese *et al.* (2021) destacam

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: grazielatrajanoojj@hotmail.com.

2 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lezandramcds@gmail.com.

3 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: naiara.martins.santos@ufsc.br.

4 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: patriciamachadosanchez30@gmail.com.

5 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: talitabez_20@hotmail.com.

a necessidade de validação científica contínua para garantir que os resultados obtidos em ambientes virtuais sejam transferíveis para a prática clínica.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão bibliográfica sobre o uso de simulações em RV como ferramenta de treinamento para profissionais de saúde, analisando seus benefícios, limitações e impactos no desenvolvimento de competências clínicas. A justificativa para este estudo reside na relevância crescente da RV como estratégia educacional, aliada à necessidade de compreender como essa tecnologia pode ser aplicada de maneira eficaz para enfrentar os desafios atuais na formação em saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO

O arcabouço teórico a seguir irá explorar o conceito e a aplicação da Realidade Virtual (RV) no treinamento de profissionais de saúde, destacando suas principais vantagens e impactos. Serão discutidos os benefícios da RV, como a segurança no aprendizado, a possibilidade de simulação de cenários complexos e o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais e, suas limitações e desafios.

REALIDADE VIRTUAL NO TREINAMENTO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE – BENEFÍCIOS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CLÍNICAS

A Realidade Virtual (RV) tem se consolidado como uma ferramenta transformadora no treinamento de profissionais de saúde, proporcionando uma experiência de aprendizagem imersiva e interativa que permite aos alunos desenvolverem competências clínicas essenciais de forma segura e sem riscos para os pacientes. O uso dessa tecnologia no ensino médico tem ganhado cada vez mais relevância, à medida que os avanços tecnológicos permitem simulações de cenários clínicos altamente realistas. Esses ambientes virtuais não apenas ajudam os profissionais de saúde a aprimorarem suas habilidades técnicas, mas também têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, como a tomada de decisão e a gestão do estresse (Bailenson *et al.*, 2018).

A RV oferece uma oportunidade única para que os profissionais possam realizar procedimentos médicos complexos, como cirurgias ou atendimentos de emergência, repetidamente em um ambiente controlado. Isso possibilita a prática contínua sem o risco de prejudicar pacientes, algo que não seria possível em cenários reais (Goh *et al.*, 2021). A possibilidade de simular e praticar uma grande variedade de procedimentos e diagnósticos, até que o profissional atinja

um nível satisfatório de competência, tem sido apontada como uma das maiores vantagens da RV no treinamento em saúde. Além disso, esse tipo de prática tem demonstrado ser mais eficaz para a aprendizagem de novas habilidades que os métodos tradicionais, que muitas vezes dependem da disponibilidade de pacientes reais para o aprendizado (Tanner; Chamberlain, 2019).

Um dos benefícios mais notáveis do uso da RV no treinamento de saúde é o impacto positivo sobre a confiança e a redução da ansiedade entre os profissionais. Sabemos que situações de emergência, como paradas cardíacas ou complicações cirúrgicas, podem ser extremamente estressantes para médicos e enfermeiros, e o impacto do estresse no desempenho clínico pode ser negativo. A RV, ao permitir que esses profissionais enfrentem cenários de alta pressão em um ambiente virtual sem consequências reais, ajuda a reduzir a ansiedade e melhora a tomada de decisões sob estresse (Bailenson *et al.*, 2018). Essa prática repetitiva cria um espaço seguro para cometer erros, refletir sobre eles e aprender de forma contínua, o que aumenta a confiança e a competência dos profissionais.

Além das habilidades técnicas, a RV também tem mostrado um grande potencial para o desenvolvimento de habilidades não técnicas, como a comunicação entre equipes, a empatia com pacientes e a resolução de problemas em cenários complexos. Estudos de Kneebone, Nestel (2019) indicam que a imersão em ambientes virtuais onde os profissionais enfrentam situações complexas não só melhora a tomada de decisão, mas também promove uma maior colaboração entre membros da equipe médica. Esses cenários permitem que os profissionais pratiquem o trabalho em equipe e a comunicação de forma mais eficaz, o que é essencial em situações clínicas reais.

Apesar dos inúmeros benefícios, o uso da RV no treinamento de saúde também enfrenta desafios. A falta de feedback sensorial (como o tato) e a dificuldade em simular a complexidade total de um ambiente clínico real são frequentemente apontadas como limitações da tecnologia. Rehder, Besser (2020) destacam que, embora os simuladores virtuais sejam eficazes na replicação de ambientes e cenários clínicos, há aspectos da interação física com o paciente e do toque humano que ainda não podem ser totalmente replicados pela tecnologia. Além disso, o alto custo associado ao desenvolvimento e à implementação de sistemas de RV em ambientes de ensino pode ser uma barreira significativa, especialmente para instituições de ensino com orçamento limitado.

Contudo, os avanços na tecnologia têm o potencial de superar essas limitações. A integração de novas ferramentas, como a Inteligência Artificial (IA), pode tornar as simulações ainda mais realistas e dinâmicas. A IA pode ser usada para criar respostas adaptativas de pacientes virtuais, ajustando os cenários de acordo com as escolhas do aluno, o que proporciona uma experiência ainda mais personalizada e desafiadora (Anderson; Williams, 2020).

LIMITAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS DA REALIDADE VIRTUAL NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Embora a Realidade Virtual (RV) tenha mostrado um enorme potencial no treinamento de profissionais de saúde, seu uso não está isento de limitações e desafios. A tecnologia tem avançado significativamente nos últimos anos, proporcionando ambientes de simulação cada vez mais imersivos e interativos. No entanto, a implementação da RV no contexto educacional de saúde ainda enfrenta várias barreiras, tanto tecnológicas quanto práticas, que precisam ser superadas para que seu potencial seja totalmente realizado.

Uma das principais limitações da RV no treinamento médico é a falta de *feedback* sensorial completo. Embora as simulações de RV possam replicar muitos aspectos de um cenário clínico, como a interação com ambientes virtuais e personagens, elas não conseguem reproduzir a sensação tátil, como o toque ou a resistência dos tecidos durante um procedimento cirúrgico (Liu; Wang, 2021). Isso significa que, embora a prática em RV seja útil para o treinamento cognitivo e a tomada de decisão, a falta dessa interação sensorial pode limitar a aprendizagem em algumas áreas, como em cirurgias complexas. Mesmo que existam avanços na tecnologia de simulação háptica para oferecer algum tipo de *feedback* tátil, essa tecnologia ainda está em fase de desenvolvimento e não é amplamente acessível.

A curva de aprendizagem associada ao uso da RV é outra limitação importante. Para muitos profissionais de saúde, a adaptação ao ambiente virtual pode ser desafiadora, especialmente para aqueles que não têm familiaridade com tecnologias digitais avançadas. A necessidade de um treinamento prévio sobre como usar os dispositivos de RV e entender o ambiente virtual pode ser uma barreira para a adoção generalizada dessa tecnologia nas escolas de medicina e hospitais. Os custos associados à implementação de sistemas de RV também são um desafio considerável. O investimento em *hardware* de alta qualidade, além do desenvolvimento de conteúdo personalizado para treinamento, pode ser um obstáculo significativo para muitas instituições, especialmente aquelas com orçamentos mais restritos (Bower; Howe, 2020).

Outro desafio importante é a integração da RV com os métodos de ensino tradicionais. Embora a RV ofereça uma experiência prática única, a transição do aprendizado teórico para o treinamento prático em ambientes virtuais pode ser complexa. Há uma necessidade crescente de garantir que os alunos não apenas adquiram habilidades técnicas, mas também desenvolvam a capacidade de aplicar esses conhecimentos no contexto clínico real. Estudos indicam que a eficácia do treinamento em RV depende não só da qualidade do conteúdo simulado, mas também de como ele é integrado ao currículo acadêmico e ao

acompanhamento por instrutores qualificados (Kneebone; Nestel, 2019). Isso levanta questões sobre como garantir a qualidade pedagógica e a consistência dos programas de treinamento em RV.

Além das limitações técnicas e logísticas, a aceitação da RV entre os profissionais de saúde e educadores é um outro desafio. A adoção de novas tecnologias no ensino médico muitas vezes é lenta, especialmente quando se trata de algo tão inovador quanto a RV. Muitos educadores e profissionais podem ser céticos em relação à eficácia da RV e sua capacidade de substituir ou complementar os métodos tradicionais de ensino. A falta de dados consistentes sobre os resultados de longo prazo do uso de RV no treinamento de saúde também pode ser um fator que contribui para essa resistência (Anderson *et al.*, 2021). Isso destaca a necessidade de mais pesquisas sobre a eficácia da RV, bem como sobre sua aceitação por parte de profissionais da saúde.

A RV também pode ser um importante aliado na educação continuada de profissionais de saúde. Com a constante evolução dos protocolos clínicos e a emergência de novas doenças e tratamentos, a RV oferece uma maneira de os profissionais se atualizarem de forma prática e segura. A possibilidade de criar cenários simulados que abordem novas situações clínicas ou emergências pode ser uma ferramenta valiosa para a formação contínua, permitindo que os profissionais de saúde enfrentem novos desafios sem riscos para seus pacientes (Liu; Wang, 2021).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa sobre o impacto da Realidade Virtual (RV) no treinamento de profissionais de saúde, foi aplicada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), baseada na metodologia proposta por Kitchenham, Charters (2007). Este método, amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, tem como objetivo avaliar, interpretar e sintetizar de maneira rigorosa e sistemática as pesquisas primárias relevantes sobre o uso da RV na educação em saúde. A revisão foi estruturada em três fases principais:

a) *Identificação das bases de dados mais relevantes*: Para garantir a relevância e a qualidade dos estudos selecionados, foram escolhidas três bases de dados acadêmicas de alto impacto na área da saúde e educação: *Scopus*, *PubMed* e *Google Acadêmico*. O recorte temporal definido para a pesquisa foi de cinco anos, abrangendo o período de 2018 a 2023, a fim de capturar os estudos mais recentes e alinhados com as inovações tecnológicas e metodológicas.

b) *Busca nas bases de dados selecionadas*: A busca foi realizada utilizando a seguinte string de termos: (“Virtual Reality” OR “Simulation-based Training”) AND (“Healthcare Professionals” OR “Clinical Training” OR “Medical Education”). A escolha desses termos de busca foi baseada na necessidade de

captar estudos focados especificamente na aplicação da RV no treinamento de profissionais de saúde e no desenvolvimento de competências clínicas. A tabela 01 traz o número de trabalhos encontrados após a string de buscas ser realizada nas bases de dados.

Tabela 01: Bases de dados

Base de Dados	Recorte temporal	Número de artigos
Scopus	2018-2023	75
PubMed	2018-2023	102
Google Acadêmico	2018-2023	125

Fonte: Desenvolvida pelas autoras (2024)

c) *Aplicação dos critérios de exclusão e inclusão:* A partir dos resultados da busca, foram definidos critérios de inclusão e exclusão para selecionar os artigos mais relevantes. A análise inicial foi baseada na leitura do resumo, palavras-chave, metodologia, resultados e conclusões de cada estudo.

Tabela 02: Critérios de inclusão e exclusão

CI	CE
CI1: Artigos que abordam o uso de RV no treinamento de profissionais de saúde. CI2: Estudos que apresentam resultados relevantes sobre o impacto no aprendizado e no desempenho clínico. CI3: Estudos que fornecem análise detalhada dos impactos no aprendizado e nas competências clínicas.	CE1: O texto completo do artigo não está disponível. CE3: Estudos secundários, relatórios técnicos, resumos ou revisões sistemáticas. CE3: Resultados vagos ou ausência de uma descrição metodológica adequada.

Fonte: Desenvolvida pelas autoras (2024)

d) *Análise dos resultados:* Após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão, a busca inicial nas três bases de dados resultou em um total de 302 artigos, conforme apresentado na Tabela 1. Esses artigos foram avaliados conforme os critérios definidos para garantir que fossem relevantes para os objetivos da pesquisa, e a seleção foi feita com base na leitura crítica do resumo, palavras-chave, metodologia, resultados e conclusões de cada estudo. A partir dessa etapa, a quantidade de artigos foi reduzida para 95 estudos que atenderam aos critérios definidos nos criterios de inclusão.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, o número de estudos foi reduzido para 10 artigos que passaram pela análise detalhada. Esses estudos foram selecionados com base em sua relevância para o tema da pesquisa, abordando diretamente o uso da Realidade Virtual no treinamento de profissionais de saúde, e apresentando resultados robustos sobre o impacto dessa tecnologia no aprendizado e no desenvolvimento de competências clínicas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicação de Realidade Virtual (RV) no treinamento de profissionais de saúde tem mostrado benefícios significativos no desenvolvimento de competências clínicas, mas também apresenta desafios que precisam ser superados. A revisão sistemática realizada nesta pesquisa revela que a RV oferece uma série de vantagens no aprendizado de habilidades técnicas e não técnicas, destacando-se na melhoria de competências como tomada de decisão, gerenciamento de estresse e comunicação. Os estudos analisados apontam que a prática repetitiva em ambientes virtuais seguros permite que os profissionais de saúde realizem procedimentos médicos complexos sem risco para os pacientes, o que é um grande diferencial em relação aos métodos tradicionais de ensino (Rehder, Besser, 2020).

De acordo com os estudos de Goh *et al.* (2021) e Aggarwal e Darzi (2020), os ambientes simulados em RV permitem que os profissionais de saúde pratiquem procedimentos repetidamente, o que não seria possível em cenários clínicos reais devido aos riscos envolvidos. Isso é particularmente importante para habilidades que exigem precisão e rapidez, como cirurgias ou atendimentos de emergência. Além disso, a RV tem se mostrado eficaz no aprimoramento de competências comportamentais, como a comunicação em equipe e a empatia, fundamentais no contexto clínico. Estudos de Kneebone, Nestel (2019) e Bailenson *et al.* (2018) ressaltam que as simulações de cenários clínicos emergenciais melhoram a colaboração entre os membros da equipe e reduzem a ansiedade dos profissionais diante de situações estressantes.

Além dos benefícios, a pesquisa também aponta desafios e limitações no uso da RV. A principal limitação identificada foi a falta de *feedback* sensorial, como o tato, que é essencial em procedimentos que exigem interação física, como cirurgias. Rehder e Besser (2020) destacam que, embora a RV possa simular ambientes e cenários, ela ainda não consegue replicar totalmente a interação com o paciente e o toque humano. Além disso, a curva de aprendizagem associada ao uso da tecnologia também representa um obstáculo, especialmente para aqueles profissionais que não estão familiarizados com o uso de tecnologias avançadas. A adaptação ao ambiente virtual e o treinamento adequado são cruciais para garantir a eficácia da RV no contexto educacional.

Outro desafio significativo é o custo elevado para a implementação da RV nas instituições de ensino. Boese *et al.* (2021) e Lateef (2020) observam que o desenvolvimento de sistemas de RV exige investimentos altos em infraestrutura e conteúdo especializado, o que pode ser uma barreira para instituições com orçamentos mais limitados. Além disso, a resistência à adoção dessa tecnologia por parte de educadores e profissionais de saúde também é um desafio. Muitos

ainda são céticos quanto à eficácia da RV, especialmente devido à falta de dados consistentes sobre os resultados a longo prazo.

Apesar dessas limitações, as perspectivas futuras para a RV na educação em saúde são promissoras. Avanços na simulação háptica e na integração de tecnologias como a Inteligência Artificial (IA) podem superar algumas das barreiras atuais. A IA pode, por exemplo, tornar as simulações mais dinâmicas e personalizadas, ajustando os cenários de acordo com as escolhas do aluno e fornecendo feedback em tempo real (Anderson et al., 2021). Além disso, a RV pode se tornar uma ferramenta importante na educação continuada de profissionais de saúde, permitindo a atualização constante de habilidades e conhecimentos, o que é essencial em um campo que está sempre evoluindo. Liu, Wang (2021) destacam que a RV pode criar cenários simulados que abordem novas doenças e emergências, proporcionando treinamento prático e seguro para os profissionais.

CONCLUSÃO

A Realidade Virtual (RV) tem emergido como uma ferramenta promissora no treinamento de profissionais de saúde, oferecendo ambientes imersivos que possibilitam a simulação de cenários clínicos complexos. Através dessa tecnologia, os profissionais podem aprimorar suas competências técnicas, cognitivas e comportamentais de maneira segura e controlada, com benefícios significativos para o aprendizado e desempenho clínico. Como demonstrado na literatura, a RV contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a tomada de decisões em situações de alto risco, a execução de procedimentos médicos e o trabalho colaborativo em equipes de saúde. Além disso, sua capacidade de reduzir a ansiedade e aumentar a confiança dos profissionais de saúde durante cenários de alta pressão é uma vantagem notável que favorece o desempenho clínico real.

Contudo, a implementação da RV na educação em saúde não está isenta de desafios. As limitações tecnológicas, como a falta de feedback sensorial tátil e o alto custo de implementação, representam barreiras significativas para muitas instituições de ensino e profissionais. Além disso, a necessidade de uma integração eficaz da RV com os métodos tradicionais de ensino e a aceitação da tecnologia por parte dos educadores e estudantes ainda precisam ser superadas para garantir a eficácia de sua aplicação no longo prazo.

Apesar dessas dificuldades, as perspectivas para o uso da RV na educação em saúde são extremamente positivas. O contínuo avanço tecnológico, aliado à integração de novas ferramentas como a Inteligência Artificial, promete melhorar a personalização dos treinamentos e aumentar a eficácia dos programas

educacionais. À medida que a RV se torna mais acessível e suas limitações são superadas, espera-se que ela se consolide como uma estratégia essencial no desenvolvimento contínuo de profissionais de saúde, proporcionando uma formação mais segura, prática e adaptada às necessidades do cenário clínico moderno.

Portanto, a Realidade Virtual apresenta um grande potencial para transformar o treinamento de profissionais de saúde, mas sua implementação bem-sucedida dependerá do esforço conjunto entre instituições educacionais, desenvolvedores de tecnologia e os próprios profissionais da área da saúde para garantir que sua aplicação seja maximizada em benefício do aprendizado e da segurança do paciente.

REFERÊNCIAS

- AGGARWAL, R.; DARZI, A. Simulação para aprimorar a segurança do paciente: por que não progredimos? **BMJ Quality & Safety**, v. 29, n. 3, p. 188-190, 2020.
- ANDERSON, C.; WILLIAMS, J. Aprimorando a competência clínica usando realidade virtual: evidências de uma revisão sistemática. **Medical Education**, v. 54, n. 6, p. 550-558, 2020.
- ANDERSON, S. *et al.* Inteligência artificial na saúde: passado, presente e futuro. **Journal of Health Informatics**, v. 26, n. 2, p. 123-130, 2021.
- BAILENSON, J. N. *et al.* O uso de realidade virtual na educação médica. **Medical Education**, v. 52, n. 9, p. 973-979, 2018.
- BOESE, T. *et al.* Padrões para simulação na saúde: uma revisão da evidência e aplicação. **Clinical Simulation in Nursing**, v. 50, p. 45-54, 2021.
- BOWER, M.; HOWE, C. Realidade virtual na educação médica: tendências atuais e direções futuras. **Medical Education Review**, v. 38, n. 2, p. 134-142, 2020.
- GOH, L. *et al.* Realidade virtual na educação e treinamento cirúrgico. **Surgical Endoscopy**, v. 35, n. 6, p. 2324-2331, 2021.
- GRECI, L. S.; TAYLOR, J.; ROSE, G. L. Realidade virtual imersiva na educação médica: aplicações e desafios. **Medical Teacher**, v. 43, n. 2, p. 173-179, 2021.
- KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. *Diretrizes para a realização de revisões sistemáticas da literatura em engenharia de software*. Keele University and University of Durham, 2007. Relatório Técnico.
- KNEEBONE, R.; NESTEL, D. Simulação na educação médica: uma revisão de seu papel e eficácia. **British Journal of Surgery**, v. 106, n. 5, p. 527-536, 2019.

LATEEF, F. Aprendizado baseado em simulação: igualzinho à coisa real.

Journal of Emergencies, Trauma, and Shock, v. 13, n. 1, p. 1-3, 2020.

LIU, H.; WANG, Y. O uso da tecnologia háptica no treinamento cirúrgico baseado em realidade virtual: uma revisão. **Journal of Surgical Education**, v. 78, n. 4, p. 962-970, 2021.

REHDER, K.; BESSER, B. Realidades da realidade: uma visão geral da realidade virtual no treinamento médico. **Journal of Virtual Education**, v. 45, n. 4, p. 141-155, 2020.

TANNER, J.; CHAMBERLAIN, C. Avaliando o impacto da realidade virtual no treinamento de profissionais de saúde: uma meta-análise. **Simulation in Healthcare**, v. 14, n. 2, p. 87-93, 2019.

DESVENDANDO AS PERSPECTIVAS DA EJA: SUPERANDO A POBREZA RURAL, O ANALFABETISMO E ALCANÇANDO A ALFABETIZAÇÃO EFICIENTE

Livia Barbosa Pacheco Souza¹

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, independentemente da idade, e desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal, social e econômico. No entanto, muitas pessoas enfrentam desafios significativos para acessar a educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O presente estudo busca desvendar as perspectivas da EJA, focalizando a superação da pobreza rural, o combate ao analfabetismo e a busca pela alfabetização eficiente. A compreensão desses aspectos é fundamental para promover a igualdade de oportunidades educacionais e construir uma sociedade mais inclusiva (Skorek, 2020).

A pobreza rural é um dos principais obstáculos para a educação de jovens e adultos em áreas rurais. As condições socioeconômicas precárias enfrentadas pelas comunidades rurais impactam negativamente o acesso à educação, com consequências significativas para o desenvolvimento individual e coletivo. A compreensão do contexto da pobreza rural e suas implicações na educação é fundamental para identificar estratégias eficazes e promover a inclusão educacional de forma abrangente.

O analfabetismo também é uma questão preocupante, tanto em áreas rurais quanto urbanas. A falta de alfabetização eficiente impede que muitos jovens e adultos tenham acesso a melhores oportunidades de emprego, participação cívica e autodesenvolvimento. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na superação do analfabetismo e na promoção da alfabetização funcional, capacitando indivíduos com as

¹ Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguazu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguazu). - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>.

habilidades necessárias para enfrentar os desafios da vida cotidiana e participar ativamente na sociedade (Espíndola, 2008).

A EJA, como modalidade educacional específica para jovens e adultos, desempenha um papel fundamental na inclusão educacional. Ao fornecer oportunidades de aprendizagem flexíveis e adaptadas às necessidades dos alunos, a EJA busca reduzir as disparidades educacionais e proporcionar uma segunda chance de educação para aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso à educação formal. Através da EJA, indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades e competências que lhes permitirão melhorar suas condições de vida e participar plenamente da sociedade.

No entanto, a EJA enfrenta desafios significativos que afetam sua eficácia e alcance. A falta de recursos adequados, a evasão escolar, a falta de infraestrutura e a necessidade de professores capacitados são apenas alguns dos desafios que precisam ser abordados para promover a qualidade e a expansão da EJA (Refati, 2020). A compreensão desses desafios é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que fortaleçam a EJA como uma modalidade educacional capaz de superar as barreiras existentes e oferecer oportunidades de aprendizagem significativas para jovens e adultos.

Nesta perspectiva, este artigo também abordará estratégias eficazes de ensino e aprendizagem na EJA, bem como os impactos sociais e econômicos dessa modalidade educacional. Além disso, enfocará a importância da alfabetização funcional e do desenvolvimento de habilidades para a vida no contexto da EJA. Compreender e explorar esses aspectos é essencial para promover o potencial transformador da EJA na vida dos indivíduos, na superação de desafios sociais e na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O CONTEXTO DA POBREZA RURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

O contexto da pobreza rural representa um desafio significativo para o desenvolvimento educacional e a superação do analfabetismo. Nas regiões rurais, muitas famílias enfrentam condições socioeconômicas precárias, com falta de acesso a recursos básicos, como água potável, saneamento e eletricidade. Essa falta de infraestrutura adequada cria barreiras adicionais à educação, dificultando o acesso e a permanência dos indivíduos na escola (Júnior & Sampaio, 2010).

Além das limitações materiais, a pobreza rural também está associada a um contexto cultural e social desfavorável à educação. Em muitos casos, as comunidades rurais enfrentam estigmas e valores arraigados que menosprezam a importância da escolarização. A necessidade de trabalho para complementar

a renda familiar também é comum, o que resulta na evasão escolar precoce e na priorização do sustento imediato em detrimento do investimento na educação.

A pobreza rural também afeta a qualidade da educação oferecida nas comunidades. A falta de recursos financeiros e a escassez de professores qualificados são desafios comuns enfrentados pelas escolas rurais. Segundo Neder (2008), a baixa remuneração e as dificuldades de acesso à formação profissional adequada para os educadores contribuem para a perpetuação do ciclo de pobreza educacional, afetando negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

O acesso limitado a bibliotecas, laboratórios e outras ferramentas educacionais também é uma preocupação nas áreas rurais. A falta de infraestrutura nessas escolas dificulta a realização de atividades práticas e o acesso a materiais de aprendizagem atualizados. Essa disparidade no acesso a recursos pedagógicos modernos coloca os alunos rurais em desvantagem em relação aos seus pares urbanos, limitando seu desenvolvimento educacional e oportunidades futuras.

As implicações da pobreza rural na educação vão além do âmbito escolar. A falta de oportunidades educacionais adequadas contribui para a reprodução da pobreza ao longo das gerações, perpetuando um ciclo prejudicial. Aqueles que não têm acesso à educação formal enfrentam maiores dificuldades para adquirir habilidades e conhecimentos necessários para buscar empregos bem remunerados e romper o ciclo de pobreza (IICA, 2013).

Superar as implicações da pobreza rural na educação requer uma abordagem abrangente e multifacetada. É fundamental investir em políticas públicas que priorizem a melhoria da infraestrutura educacional nas áreas rurais, aumentem o acesso a recursos e materiais pedagógicos adequados e ofereçam incentivos e formação contínua para os professores que atuam nessas regiões. Além disso, programas de conscientização e mobilização comunitária podem desempenhar um papel crucial na mudança de atitudes em relação à educação e no incentivo à participação ativa das famílias na promoção da escolarização de seus filhos.

O PAPEL DA EJA NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, oferecendo oportunidades de aprendizado para aqueles que foram excluídos ou tiveram acesso limitado à educação formal. Segundo Contini (2008), a EJA visa atender pessoas acima da idade regular de escolarização, permitindo que elas desenvolvam habilidades e adquiram conhecimentos essenciais para a sua formação pessoal e profissional.

Uma das principais contribuições da EJA para a inclusão educacional é a valorização da diversidade de experiências e saberes dos alunos. Muitos estudantes do EJA trazem consigo vivências e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida, que podem enriquecer o ambiente educacional. O reconhecimento e a valorização dessas experiências contribuem para uma educação mais inclusiva e significativa.

Além disso, a EJA desempenha um papel importante na superação do analfabetismo e na alfabetização eficiente de jovens e adultos. Muitos indivíduos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada ou que tiveram uma educação incompleta encontram na EJA uma segunda chance de adquirir as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Essa alfabetização proporciona maior autonomia e participação social, permitindo que os indivíduos sejam mais ativos em suas comunidades (Pereira, 2020).

Outro aspecto relevante do papel da EJA na inclusão educacional é o fomento da educação ao longo da vida. A EJA reconhece que a aprendizagem não se limita à infância e à adolescência, mas é um processo contínuo ao longo da vida. Ele incentiva os adultos a continuarem buscando conhecimento e se desenvolvendo pessoal e profissionalmente, independentemente da idade.

A EJA também desempenha um papel crucial na redução das desigualdades educacionais. Ao oferecer oportunidades de educação para aqueles que foram historicamente marginalizados, a EJA contribui para diminuir as disparidades socioeconômicas e promover a igualdade de acesso e oportunidades educacionais (Dantas, 2022). Ela possibilita que os indivíduos superem as barreiras que a falta de escolarização formal impõe em suas vidas, abrindo portas para novas possibilidades.

Por fim, a EJA desempenha um papel transformador, tanto a nível individual quanto social. Ao permitir que os indivíduos adquiram conhecimentos e habilidades, o EJA capacita-os a melhorar suas condições de vida, buscar melhores oportunidades de emprego e contribuir de forma mais significativa para suas comunidades. Esse empoderamento individual tem impactos positivos na sociedade como um todo, fortalecendo o desenvolvimento econômico, social e cultural.

ESTRATÉGIAS EFICAZES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA

As estratégias de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser pensadas de forma a atender às necessidades específicas desse público. Uma abordagem eficaz é a andragogia, que se baseia na ideia de que os adultos aprendem melhor quando são ativos, participativos e têm suas experiências prévias valorizadas. Assim, é importante promover a interação, o

diálogo e o envolvimento dos alunos, estimulando a troca de conhecimentos e experiências entre eles (Costalonga, 2022).

A contextualização é uma estratégia fundamental na EJA. Os conteúdos devem ser apresentados de forma relevante e relacionada ao cotidiano e às experiências dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo. Isso pode ser feito por meio de estudos de caso, projetos práticos, simulações e outras atividades que aproximem o conteúdo da realidade dos estudantes, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos.

A flexibilização do currículo é outra estratégia importante na EJA. Como os alunos podem ter lacunas em sua educação formal, é essencial adaptar o currículo de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem. Para Santos (2013), permitir que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, oferecendo oportunidades de recuperação e reforço, é fundamental para garantir que todos tenham as bases necessárias para progredir.

A utilização de recursos didáticos diversificados é uma estratégia eficaz para engajar os alunos no processo de aprendizagem na EJA. Isso pode incluir o uso de materiais audiovisuais, jogos educativos, recursos digitais, textos literários, entre outros. A variedade de recursos estimula diferentes formas de aprendizagem e pode despertar o interesse e a motivação dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

A formação de parcerias com instituições locais e a comunidade é uma estratégia valiosa na EJA. Essas parcerias podem envolver empresas, organizações não governamentais, bibliotecas, associações comunitárias, entre outros atores. Através dessas colaborações, é possível oferecer aos alunos oportunidades de estágio, visitas técnicas, acesso a recursos adicionais e apoio social, ampliando suas experiências educacionais e criando vínculos entre a escola e o contexto em que estão inseridos (Borges & Almeida, 2015).

O acompanhamento individualizado dos alunos é uma estratégia-chave na EJA. Cada estudante traz consigo diferentes desafios, habilidades e interesses, e é essencial oferecer suporte personalizado para atender às suas necessidades. Isso pode ser feito através de tutorias, mentorias ou grupos de estudo, onde os alunos recebem orientação individualizada e têm a oportunidade de esclarecer dúvidas e aprofundar seus conhecimentos.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELA EJA

Um dos principais desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a falta de acesso e a baixa taxa de matrícula. Muitos indivíduos que poderiam se beneficiar com a EJA encontram obstáculos para ingressar no programa devido a questões como falta de informação, estigmas sociais

relacionados à educação de adultos e dificuldades logísticas, como falta de transporte para chegar às instituições de ensino (Cristiane, 2006).

Outro desafio significativo é o analfabetismo funcional. Muitos alunos da EJA chegam à escola com habilidades limitadas de leitura, escrita e cálculo. Superar essa defasagem requer estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais, além de um investimento na alfabetização inicial e no desenvolvimento de habilidades básicas, a fim de proporcionar uma base sólida para a aprendizagem subsequente.

A evasão escolar é outro desafio enfrentado pela EJA. De acordo com Moretti (2022), devido a circunstâncias como a necessidade de trabalho para sustentar a família, falta de motivação, falta de apoio familiar ou dificuldades pessoais, muitos alunos abandonam o programa antes de concluí-lo. É necessário implementar estratégias de acompanhamento e suporte aos alunos, além de conscientização sobre a importância da educação e da EJA, para combater a evasão escolar.

A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada é um desafio enfrentado pelas instituições que oferecem a EJA. Escolas de EJA muitas vezes sofrem com a escassez de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e espaços adequados para a realização de atividades práticas. Essa falta de recursos pode afetar a qualidade do ensino e limitar as oportunidades de aprendizado para os alunos.

A formação e a capacitação dos professores da EJA são fundamentais, mas muitas vezes enfrentam desafios. Os educadores da EJA devem ser preparados para atender às necessidades específicas dos alunos adultos, utilizando metodologias adequadas, valorizando suas experiências prévias e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor. No entanto, nem sempre há investimentos suficientes em programas de formação continuada e no desenvolvimento de competências específicas para a EJA (Costa & Amorim, 2022).

Por fim, os desafios relacionados à inserção profissional e à continuidade dos estudos após a conclusão da EJA são relevantes. Muitos estudantes enfrentam dificuldades para encontrar empregos compatíveis com sua formação e para prosseguir seus estudos em níveis mais avançados. É necessário fortalecer as parcerias com empresas e instituições de ensino superior, além de oferecer suporte para a transição dos alunos para o mercado de trabalho ou para o ensino técnico, tecnológico ou superior.

ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL E HABILIDADES PARA A VIDA

A alfabetização funcional é mais do que a simples aquisição da capacidade de ler e escrever. Envolve o desenvolvimento de habilidades que permitem aos indivíduos usar a leitura, a escrita e o cálculo de maneira eficaz em situações da vida cotidiana. A alfabetização funcional capacita as pessoas a compreender, interpretar e aplicar informações em diferentes contextos, bem como a participar ativamente na sociedade, tomar decisões informadas e resolver problemas (González & Muapala, 2013).

Além das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, a alfabetização funcional engloba habilidades mais amplas, como a capacidade de compreender e analisar textos diversos, interpretar gráficos e tabelas, usar a tecnologia de forma crítica e responsável, resolver problemas matemáticos do dia a dia e comunicar-se de forma clara e efetiva.

Nesse contexto, a alfabetização funcional é essencial para o desenvolvimento de habilidades para a vida. Segundo Avancini (2013), essas habilidades são necessárias para lidar com os desafios e demandas da vida diária, como gerenciar o dinheiro, tomar decisões informadas sobre saúde, buscar e utilizar informações relevantes, solucionar problemas cotidianos e exercer a cidadania ativa.

A alfabetização funcional e as habilidades para a vida são especialmente relevantes no mundo contemporâneo, marcado pela rápida evolução tecnológica e pela necessidade de adaptação constante. À medida que a sociedade se torna mais complexa, as habilidades de alfabetização funcional se tornam cada vez mais cruciais para a participação plena e bem-sucedida no mundo do trabalho, no engajamento cívico e no autodesenvolvimento.

Dessa forma, as habilidades para a vida não são adquiridas apenas na escola, mas também por meio de experiências práticas, interações sociais e contextos informais de aprendizagem. A aprendizagem ao longo da vida desempenha um papel fundamental nesse processo, permitindo que as pessoas continuem desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em diferentes fases da vida (Gontijo *et al.*, 2020).

Diante disso, promover a alfabetização funcional e o desenvolvimento de habilidades para a vida requer uma abordagem abrangente, envolvendo parcerias entre governos, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e comunidades. É necessário investir em programas de alfabetização e educação de adultos que priorizem o desenvolvimento dessas habilidades, bem como em estratégias de capacitação e conscientização para promover a importância da alfabetização funcional na vida das pessoas.

IMPACTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem impactos significativos tanto no âmbito social quanto no econômico. No aspecto social, a EJA proporciona oportunidades de inclusão e participação ativa na sociedade para os indivíduos que foram excluídos do sistema educacional. Ele contribui para a redução das desigualdades educacionais e promove a igualdade de acesso e oportunidades, possibilitando que mais pessoas tenham acesso à educação e possam desfrutar dos benefícios que ela oferece (Alvarenga, 2016).

Além disso, a EJA tem um impacto transformador na vida dos indivíduos e de suas famílias. Ao adquirir conhecimentos e habilidades, os estudantes da EJA aumentam suas chances de conseguir empregos melhores, com melhores salários e condições de trabalho. Isso não apenas melhora sua qualidade de vida, mas também beneficia suas famílias, permitindo uma maior estabilidade financeira e um maior potencial de mobilidade social.

A EJA também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento econômico de uma nação. Ao capacitar os adultos com habilidades e conhecimentos, a EJA contribui para a formação de uma força de trabalho mais qualificada e produtiva. Para Morais *et al.* (2014), isso impulsiona o crescimento econômico, uma vez que indivíduos com melhor educação têm mais chances de encontrar empregos adequados, em setores mais dinâmicos e com maior potencial de inovação.

Além disso, a EJA pode ajudar a combater a pobreza e a exclusão social. Ao proporcionar educação e formação aos adultos, a EJA capacita-os a melhorar sua situação socioeconômica e a superar as barreiras que a falta de escolarização formal impõe. Isso pode levar a uma redução na taxa de pobreza, ao aumento da inclusão social e à diminuição das disparidades econômicas.

O impacto social da EJA também pode ser observado na promoção da cidadania e na participação ativa dos indivíduos em suas comunidades. A educação de adultos não apenas desenvolve habilidades acadêmicas, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de se comunicar efetivamente, de tomar decisões informadas e de exercer direitos e deveres como cidadãos (Amorim & Dantas, 2017). Isso fortalece o tecido social e contribui para uma sociedade mais participativa e engajada.

Por fim, é importante ressaltar que os impactos sociais e econômicos da EJA não se limitam apenas aos indivíduos que participam do programa. Esses impactos se estendem para além dos estudantes, influenciando suas famílias, suas comunidades e a sociedade como um todo. Ao investir na educação de adultos, promovendo o acesso e a qualidade da EJA, é possível construir uma sociedade mais equitativa, inclusiva e próspera.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou desvendar as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando sua importância no enfrentamento da pobreza rural, do analfabetismo e na busca por uma alfabetização eficiente. Ao longo do texto, discutiu-se o contexto da pobreza rural e suas implicações na educação, o papel da EJA na inclusão educacional, estratégias eficazes de ensino e aprendizagem, os desafios enfrentados pela EJA, a importância da alfabetização funcional e habilidades para a vida, bem como os impactos sociais e econômicos dessa modalidade de ensino.

Fica evidente que a EJA desempenha um papel transformador na vida dos jovens e adultos, proporcionando-lhes acesso à educação, capacitando-os para o mercado de trabalho e fortalecendo sua participação cidadã. No entanto, é fundamental reconhecer os desafios existentes, como a falta de acesso, a evasão escolar e a necessidade de recursos adequados. É necessário que governos, instituições educacionais e a sociedade em geral se mobilizem para garantir a expansão e a qualidade da EJA, por meio de políticas públicas efetivas, investimentos adequados e aprimoramento da formação de professores.

Conclui-se, portanto, que a EJA é uma ferramenta essencial para superar a pobreza rural, combater o analfabetismo e promover a inclusão educacional. Ao oferecer oportunidades de aprendizagem a jovens e adultos, a EJA promove a capacitação, o empoderamento e a transformação social. Além disso, a alfabetização funcional e o desenvolvimento de habilidades para a vida são elementos-chave para garantir que os aprendizados adquiridos na EJA sejam aplicados de maneira prática e significativa. A sociedade como um todo se beneficia com a expansão da EJA, através do fortalecimento econômico, da redução da desigualdade e da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. S. (2016). A educação de jovens adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 13 (33).
- AMORIM, A., & Dantas, T. R. (2017). Inserção Socioeconômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-EJA junto à Comunidade Baiana. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, 1(3), 46-58.
- AVANCINI, M. M. (2013). Da alfabetização à leitura na vida cotidiana: um percurso sinuoso. **ComCiência**, n. 154.
- BORGES, D. S. L., & Almeida, E. C. (2015). Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de Biologia na EJA. **Revista Científica Interdisciplinar**, v. 4 (2), 27-40.

- CONTINI, R. M. F. (2008). **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos (EJA)**. Programa de Desenvolvimento Educacional (Produção Didático-Pedagógica). Londrina.
- COSTA, D. S. P., & Amorim, A. (2021). Desafios e perspectivas dos Alunos da EJA na Escola Contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 6 (3).
- COSTALONGA, R. C. S. (2022). **Aprendizagem na era digital: uso eficaz de tecnologias com alunos da educação de jovens e adultos** (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVIC.
- CRISTIANE, M. (2006). **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.
- DANTAS, D. C. L. (2012). **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. (Tese de Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- ESPÍNDOLA, C. A. (2008). **Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa analfabeta** (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia.
- GONTIJO, C. M. M., Costa, D. M. V., & Perovano, N. S. (2020). Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, 1-21.
- GONZÁLEZ, M. E. M., & Muapala, A. E. V. (2013). **Alfabetização funcional de jovens e adultas no desenvolvimento das atividades socioeconômicas das comunidades rurais do distrito de Boane** (Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos). Universidade Estadual de Maringá.
- IICA. (2013). **A nova cara da pobreza rural: desenvolvimento e a questão regional**. Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 17.
- JÚNIOR, L. H. S., & Sampaio, Y. (2010). Notas sobre Pobreza e Educação no Brasil. **Problemas del Desarrollo**, v. 41 (163).
- MORAIS, A. T. C. M., Carvalho, D. A. B., & Silva, M. L. S. (2014). **Escrevendo uma história de vida: impactos da alfabetização na vida social de educandos (as) na educação de jovens e adultos - EJA**. Em VI Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), Santa Maria - Rio Grande do Sul.
- MORETTI, M. J. (2022). **Evasão escolar no Brasil e a modalidade EJA** (Trabalho de Conclusão de Graduação). UNINTER.
- NEDER, H. D. (2008). **Um Estudo sobre a Pobreza Rural com Abordagem Multivariada**. Em XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, Rio Branco - Acre.

PEREIRA, M. B. F. (2020). **A orientação educacional no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na EJA** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização). Repositório Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

REFATI, D. C., Lima, R. C. C., Almeida, A. G., Neto, C. F. S., & Queiroz, H. A. A. A. (2020). Desertificação no Seridó do Rio Grande do Norte e da Paraíba: questão fundiária, pobreza rural e analfabetismo. **Periódicos da Universidade Federal do Paraná**.

SANTOS, E. V. (2013). **A aprendizagem da leitura e da escrita frente às estratégias de ensino utilizadas na EJA** (Monografia de Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil.

SKOREK, C. R. C. (2020). **Alfabetização na perspectiva do letramento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Dois Vizinhos-PR** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul.

O MODELO CONSENSUAL REFINADO DO PCK E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Boniek Venceslau da Cruz Silva¹

INTRODUÇÃO

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), inicialmente proposto por Shulman (1986, 1987), contribuiu (e ainda vem contribuindo) para a pesquisa em educação, principalmente na questão do como compreendemos o conhecimento profissional dos professores. Shulman idealizou um novo conhecimento do professor, o qual seria o amálgama entre o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico geral. Para o autor, o PCK é concebido como um saber distinto e integrador, essencial para a transformação do conhecimento científico em conhecimento ensinável para o estudante, exclusivamente de domínio dos professores. Sua proposição abriu caminho para uma outros estudos e modelos que buscaram refinar e operacionalizar o seu construto.

Dentre as diversas abordagens desenvolvidas, o Modelo Consensual Refinado do PCK (MCR-PCK), consolidado a partir das contribuições de pesquisadores como Magnusson, Krajcik e Borko (1999) e Gess-Newsome (1999, 2015), emergiu como um arcabouço utilizado na pesquisa em formação de professores. Este modelo postula que o PCK não é apenas um tipo de conhecimento, mas um *amálgama* de diferentes categorias de conhecimento (conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e conhecimento de avaliação) que se interagem e se transformam na prática docente, culminando em um conhecimento “integrado” e “orientado para a ação” (GESS-NEWSOME, 2015). Sua novidade para o campo da pesquisa em formação de professores deriva da sua capacidade de fornecer uma linguagem comum e um referencial estruturado para analisar, investigar e promover o desenvolvimento do conhecimento profissional de professores de Ciências da Natureza, influenciando currículos de formação inicial e continuada.

1 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática e Professor Associado da Universidade Federal do Piauí, e-mail: boniek@ufpi.edu.br.

No entanto, apesar de suas contribuições, é fundamental que o MCR-PCK seja submetido a uma análise crítica contínua, especialmente no que tange à sua aplicabilidade e nuances em contextos diversos, como o brasileiro. A natureza complexa e multifacetada do ensino de Ciências da Natureza, que envolve não apenas o ensino de conceitos, mas também a promoção do letramento científico, a compreensão da natureza da ciência e da tecnologia (Abd-El-Khalick, 2012) e o desenvolvimento de habilidades de investigação, impõe desafios específicos à formação docente. Surge, portanto, a problematização central deste artigo: Quais são as limitações e potencialidades do Modelo Consensual Refinado do PCK ao ser aplicado à pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza, considerando as particularidades e desafios do contexto educacional contemporâneo?

Para abordar essa questão, o presente artigo de natureza teórica se propõe a: (1) Revisitar as bases conceituais do PCK e a evolução que levou ao MCR-PCK, delineando seus principais componentes e pressupostos; (2) Realizar uma análise crítica aprofundada do MCR-PCK, identificando seu arcabouço teórico, mas também apontando as lacunas e os aspectos que merecem maior reflexão e problematização; e (3) Discutir as implicações dessa análise para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza, sugerindo possíveis desdobramentos teóricos e metodológicos que possam enriquecer a compreensão do conhecimento profissional docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação científica. Ao final, espera-se contribuir para um uso mais consciente e matizado do MCR-PCK, fomentando debates que avancem a teoria e a prática na área de formação de professores de Ciências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do conhecimento profissional docente tem sido um campo fértil de investigação na pesquisa em educação, e o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) se destaca como um dos mais influentes para entender a complexidade da prática de ensino.

A GÊNESE DO PCK: SHULMAN E O CONHECIMENTO DOCENTE

O ponto de partida para a discussão sobre o PCK remonta aos trabalhos de Lee S. Shulman (1986, 1987). Antes de Shulman, o debate sobre o conhecimento do professor frequentemente se dividia entre o conhecimento do conteúdo (domínio da disciplina a ser ensinada) e o conhecimento pedagógico geral (teorias de ensino e aprendizagem). Shulman (1986) argumentou que essa dicotomia era insuficiente para explicar o que torna um professor eficaz. Ele introduziu a ideia

de que o professor possui um tipo de conhecimento singular, uma “amálgama” de conteúdo e pedagogia, que permite transformar o conteúdo da disciplina em formas compreensíveis e acessíveis aos alunos. Este conhecimento, o PCK, é o que possibilita ao professor saber “como representar o tópico para torná-lo compreensível aos outros” (SHULMAN, 1986).

Shulman (1987) expandiu seu modelo, propondo sete categorias de conhecimento para a base do ensino: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos propósitos educacionais, fins e valores, e, crucialmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo. A originalidade do PCK reside na sua natureza integradora, que não é simplesmente a soma das partes, mas uma transformação dessas partes em um novo tipo de conhecimento, focado na “pedagogia do conteúdo” — ou seja, como ensinar um tópico específico para alunos específicos.

EVOLUÇÃO DO PCK E O MODELO CONSENSUAL REFINADO (MCR-PCK)

A proposição inicial de Shulman impulsionou uma vasta gama de pesquisas e diferentes interpretações do PCK. Ao longo das décadas de 1990 e 2000, diversos modelos surgiram, buscando operacionalizar e refinar o construto. Dentre eles, o trabalho de Magnusson, Krajcik e Borko (1999) é frequentemente citado como um marco. Eles propuseram um modelo que detalhava os componentes do PCK, incluindo o conhecimento das orientações para o ensino de ciências, o conhecimento do currículo de ciências, o conhecimento da compreensão dos alunos sobre a ciência, o conhecimento das estratégias de ensino de ciências e o conhecimento da avaliação em ciências.

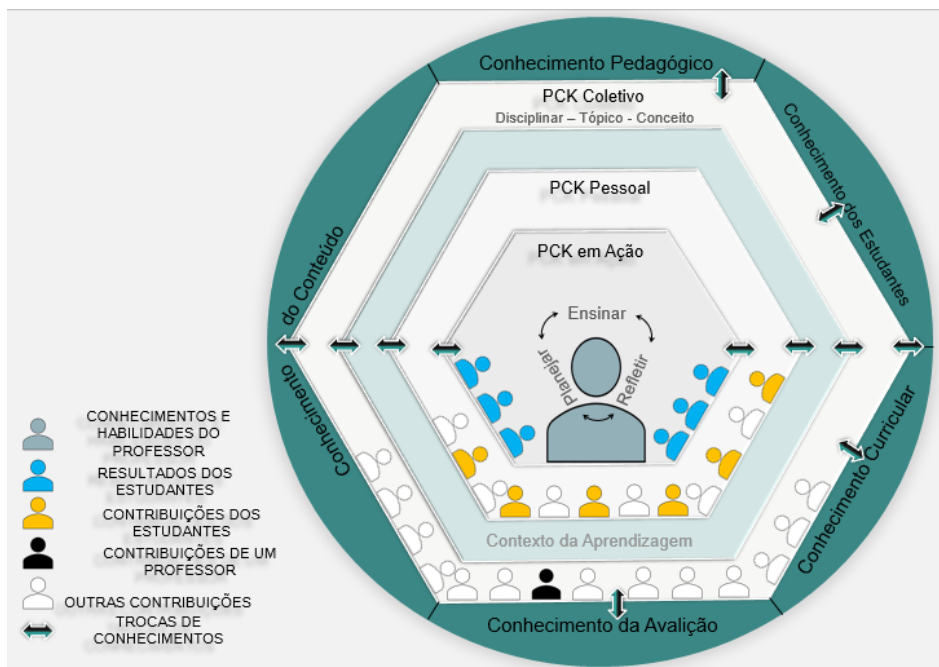
A necessidade de um modelo mais abrangente e consensual levou à articulação do Modelo Consensual Refinado do PCK (MCR-PCK), conforme articulado por Gess-Newsome (1999, 2015) e apresentado por Carlson e Daehler (2019, p.83) representado na Figura 1.

Este modelo busca sintetizar as diferentes perspectivas e categorias de conhecimento que compõem o PCK, reconhecendo-o como um conhecimento dinâmico e contextualmente situado. O MCR-PCK enfatiza que o PCK não é uma coleção separada de conhecimentos, mas sim uma integração de saberes que se manifesta na ação docente.

A Figura 1 ilustra essa perspectiva, mostrando que o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é o resultado da interação entre o Conhecimento do Conteúdo, o Conhecimento Pedagógico, o Conhecimento da Avaliação, o Conhecimento Curricular e o Conhecimento dos Estudantes. Esses

conhecimentos se interligam e são mobilizados nas etapas de Planejar, Ensinar e Refletir, o que denota a natureza cíclica e interativa do PCK em ação. Além disso, o modelo distingue entre o “PCK Pessoal” do professor e o “PCK Coletivo”, que se desenvolve através de trocas de conhecimentos com outros professores e contribuições de um professor, reconhecendo a dimensão social e colaborativa da construção desse saber. A interação com o “Contexto da Aprendizagem”, as “Contribuições dos Estudantes” e os “Resultados dos Estudantes” também são elementos cruciais que influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento e manifestação do PCK. Essa visão refinada do PCK oferece um arcabouço robusto para a pesquisa em formação de professores, permitindo investigar como os diferentes componentes do conhecimento docente se integram e são mobilizados para promover a aprendizagem dos alunos.

Figura 01: Modelo Consensual Refinado (MCR) do PCK



Fonte: Traduzido de Carlson e Daehler (2019, p.83).

Nesse contexto, o MCR-PCK distingue claramente entre o **PCK Pessoal** e o **PCK Coletivo**.

- O **PCK Pessoal** refere-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo individual de um professor. É o conjunto de saberes que o professor desenvolve e internaliza ao longo de sua trajetória formativa e profissional, resultado de suas experiências, reflexões e interações com o conteúdo, os

alunos e o contexto de ensino. Ele é único para cada professor, moldado por suas crenças, valores e práticas individuais. Esse PCK Pessoal é o que o professor mobiliza diretamente nas ações de Planejar, Ensinar e Refletir sobre sua prática.

- O **PCK Coletivo**, por sua vez, é o conhecimento pedagógico do conteúdo que é compartilhado e construído colaborativamente entre um grupo de professores. Ele emerge das “Trocas de Conhecimentos” entre pares e das “Contribuições de um Professor” específico para a comunidade, conforme indicado na Figura 1. Este conhecimento coletivo pode se manifestar em discussões sobre estratégias de ensino eficazes para um determinado tópico, na criação de materiais didáticos conjuntos, na análise de dificuldades comuns dos alunos ou no desenvolvimento de abordagens de avaliação padronizadas para um determinado conteúdo. É um saber que transcende o indivíduo e se enriquece pela interação social e profissional.

A interação entre o PCK Pessoal e o PCK Coletivo é bidirecional e crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. O PCK Pessoal de cada professor contribui para a formação do PCK Coletivo à medida que os docentes compartilham suas experiências, sucessos e desafios. Da mesma forma, o PCK Coletivo, por meio dessas trocas e colaborações, enriquece e transforma o PCK Pessoal dos professores. Por exemplo, ao participar de discussões com colegas sobre uma nova abordagem para ensinar um conceito complexo em Ciências da Natureza, um professor pode modificar seu próprio PCK Pessoal, incorporando novas estratégias ou aprimorando suas representações do conteúdo. O MCR-PCK, ao destacar essa dinâmica entre o individual e o coletivo, reconhece a importância das comunidades de prática e da aprendizagem profissional para o aprimoramento contínuo do conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa visão refinada do PCK oferece um arcabouço robusto para a pesquisa em formação de professores, permitindo investigar como os diferentes componentes do conhecimento docente se integram e são mobilizados para promover a aprendizagem dos alunos.

A Figura 1, também, apresenta o PCK em Ação como o coração da prática docente, articulado em um ciclo contínuo de Planejar, Ensinar e Refletir. Este aspecto do MCR-PCK é fundamental para compreender como o conhecimento do professor se manifesta e se desenvolve dinamicamente na sala de aula.

1. **Planejar:** Esta etapa, como indicada na Figura 1, envolve a mobilização integrada dos diversos conhecimentos do professor. Iremos, a partir de agora, apresentar um exemplo baseado no ensino das fases da Lua no ensino fundamental, sendo necessários – Conhecimento do Conteúdo (sobre as fases da

lua), Conhecimento Pedagógico (sobre como crianças do Ensino Fundamental aprendem), Conhecimento Curricular (o que o currículo escolar exige sobre Astronomia), Conhecimento dos Estudantes (concepções prévias e dificuldades comuns dos alunos sobre o tema) e Conhecimento da Avaliação (como verificar o aprendizado). No planejamento, o professor decide quais representações do conteúdo serão mais eficazes, quais exemplos e analogias serão utilizados, como organizar as atividades de ensino e quais materiais didáticos serão relevantes. É nesse momento que o PCK se traduz em decisões pedagógicas concretas para uma aula ou sequência didática.

2. **Ensinar:** A etapa de ensinar é a execução do planejamento, mas não de forma rígida ou linear. Conforme a Figura 1, durante o ensino, o professor interage com o “Contexto da Aprendizagem” e as “Contribuições dos Estudantes”. O PCK em ação se manifesta na capacidade do professor de adaptar suas estratégias em tempo real, responder a perguntas inesperadas, gerenciar as discussões em sala de aula e ajustar o ritmo da aula com base na compreensão e no engajamento dos alunos (KIND, 2016). É na interação com os estudantes que o professor mobiliza seu PCK para transformar o conteúdo disciplinar em algo compreensível, usando estratégias de ensino e representações que se adequem às necessidades emergentes.

3. **Refletir:** A etapa de refletir, também destacada na Figura 1, é crucial para o desenvolvimento contínuo do PCK. Após o ensino, o professor analisa os “Resultados dos Estudantes” e sua própria prática. Esta reflexão pode ser individual ou, de forma mais enriquecedora, coletiva, envolvendo “Trocas de Conhecimentos” com outros professores (SILVA, 2022). É nesse momento que o professor avalia o que funcionou bem, o que precisa ser ajustado e como suas decisões pedagógicas impactaram a aprendizagem dos alunos. A reflexão colaborativa, conforme apresentada por Silva (2020), permite que o professor aprimore seu PCK, incorporando novas compreensões sobre o ensino do conteúdo e as respostas dos alunos, retroalimentando o ciclo de Planejar-Ensinar-Refletir para futuras aulas (Schön, 1983).

A compreensão do Modelo Consensual Refinado do PCK se aprofunda ao reconhecer que o PCK Pessoal, o PCK Coletivo e o PCK em Ação não são entidades separadas, mas sim interconectadas e interdependentes, conforme a própria dinâmica da Figura 1 sugere. O PCK Pessoal do professor é a base para o PCK em Ação nas etapas de Planejar, Ensinar e Refletir. Sem um sólido conhecimento do conteúdo, pedagógico, curricular, dos alunos e de avaliação internalizado individualmente (PCK Pessoal), a capacidade de o professor tomar decisões eficazes e adaptativas em tempo real (PCK em Ação) seria severamente limitada.

Contudo, o PCK Pessoal não se desenvolve isoladamente. Ele é constantemente enriquecido e desafiado pelas interações no âmbito do PCK

Coletivo. As discussões com outros professores, a partilha de experiências e a colaboração na criação de materiais didáticos ou estratégias de ensino (as “Trocas de Conhecimentos” e “Contribuições de um Professor” na Figura 1) oferecem ao indivíduo novas perspectivas e ferramentas para aprimorar seu próprio PCK. Por exemplo, ao planejar a aula sobre as fases da Lua, um professor pode ter seu PCK Pessoal influenciado por uma “Contribuição de um Professor” mais experiente que sugere uma analogia ou um recurso específico que se mostrou eficaz. Essa nova informação é integrada ao seu PCK Pessoal e, subsequentemente, se manifesta em seu PCK em Ação durante o planejamento e o ensino.

Por outro lado, o PCK em Ação na sala de aula gera novas reflexões e aprendizados que realimentam o PCK Pessoal. As observações sobre as “Contribuições dos Estudantes” e a análise dos “Resultados dos Estudantes” na etapa de Refletir são fontes cruciais para o desenvolvimento individual. Se, no exemplo das fases da Lua, o professor percebe que a analogia utilizada não foi tão clara quanto esperava, essa percepção se integra ao seu PCK Pessoal, levando-o a buscar representações alternativas no futuro. Essa reflexão individual pode então ser compartilhada no contexto do PCK Coletivo, contribuindo para o aprimoramento de práticas pedagógicas compartilhadas.

Portanto, o ciclo do PCK é dinâmico: o PCK Pessoal informa o PCK em Ação, que, por sua vez, gera dados para a reflexão individual e coletiva, culminando no aprimoramento do PCK Pessoal e Coletivo. O MCR-PCK, ao explicitar essa interdependência, oferece um modelo útil para entender não apenas o que os professores sabem, mas como esse conhecimento é construído, compartilhado e mobilizado na complexa tarefa de ensinar Ciências da Natureza, como demonstrado na aplicação prática do ensino das fases da Lua. Essa dinâmica cíclica de Planejar, Ensinar e Refletir, mediada pelos diferentes tipos de conhecimento e pelas interações com o contexto e os alunos, evidencia o PCK como um conhecimento prático e em constante desenvolvimento, central para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza. Essa dinâmica cíclica de Planejar, Ensinar e Refletir, mediada pelos diferentes tipos de conhecimento e pelas interações com o contexto e os alunos, evidencia o PCK como um conhecimento prático e em constante desenvolvimento, central para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza.

Contribuições para a Pesquisa em Formação de Professores de Ciências da Natureza

A análise do Modelo Consensual Refinado do PCK (MCR-PCK) e sua dinâmica de PCK Pessoal, Coletivo e em Ação, conforme discutido no tópico anterior, revela um arcabouço teórico de grande potencial para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza. Mesmo com as problematizações inerentes a qualquer modelo, suas contribuições são significativas para avançar a compreensão do conhecimento profissional docente e, por conseguinte, aprimorar os processos formativos.

O MCR-PCK oferece um referencial detalhado para identificar as lacunas e necessidades formativas tanto em professores em formação inicial quanto em docentes em serviço. Ao categorizar o PCK em componentes como Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento dos Estudantes, Conhecimento Curricular, Conhecimento Pedagógico Geral e Conhecimento da Avaliação, o modelo permite que pesquisadores e formadores analisem de forma mais aprofundada onde o conhecimento do professor pode apresentar lacunas e necessita de aprimoramento para o ensino de tópicos específicos de Ciências da Natureza. Por exemplo, pesquisas podem investigar se futuros professores possuem um PCK robusto para abordar concepções alternativas de Astronomia ou se dominam estratégias pedagógicas adequadas para o ensino de temas controversos sobre a natureza do conhecimento científico. A ausência ou fragilidade em um ou mais desses componentes pode indicar a necessidade de intervenções formativas específicas para o desenvolvimento do PCK destes professores.

A estrutura do MCR-PCK é instrumental para o planejamento e desenvolvimento de currículos de formação de professores de Ciências da Natureza, tanto em nível inicial quanto continuada. Ao compreender que o PCK é uma transformação de diferentes saberes, os programas de formação podem ser desenhados para promover essa transformação de forma explícita, em vez de abordar os conhecimentos de forma isolada. Isso implica em:

- **Integração Teoria-Prática:** O modelo sugere a importância de atividades que permitam aos futuros professores mobilizar e refletir sobre seu PCK em situações de ensino-aprendizagem (o “PCK em Ação”). Isso pode ser feito através de estágios supervisionados, estudos de caso, análise de vídeos de aulas reais ou simulações (Kind, 2016).
- **Atenção aos Componentes do PCK:** As disciplinas de formação podem ser estruturadas para abordar cada componente do PCK de forma aprofundada, mas sempre contextualizada à especificidade do ensino de Ciências. Por exemplo, disciplinas de Metodologia de Ensino de Ciências devem focar em como o conhecimento do conteúdo de Ciências

da Natureza relaciona-se com o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e as estratégias didáticas para problematizá-las.

- **Avaliação do PCK:** O MCR-PCK também serve como base para desenvolver instrumentos e metodologias para avaliar o desenvolvimento do PCK em professores em formação. Isso pode incluir a análise de planejamentos de aula, desempenho em situações de ensino simuladas e análise de situações didáticas fictícias, entrevistas sobre a tomada de decisão pedagógica e análise de resultados de aprendizagem dos alunos. Tais avaliações fornecem um conhecimento valioso para os formadores e para os próprios professores sobre seu desenvolvimento.

A distinção entre PCK Pessoal e PCK Coletivo no MCR-PCK tem implicações profundas para a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores de Ciências. Ela destaca a importância das “Trocas de Conhecimentos” e das “Contribuições de um Professor” como formas de enriquecer o saber individual e coletivo. Pesquisas podem investigar como as comunidades de prática, grupos de estudo ou projetos colaborativos entre professores de Ciências da Natureza podem fomentar o desenvolvimento do PCK Coletivo e, conseqüentemente, impactar o PCK Pessoal dos participantes. Isso pode incluir estudos sobre programas de formação de professores de Ciências da Natureza e oficinas de formação que promovam o diálogo entre pares ou redes de professores que compartilham recursos e experiências pedagógicas.

Embora o MCR-PCK não explicita a Natureza da Ciência (NdC) como um componente separado, sua estrutura permite investigar como o conhecimento sobre a NdC se integra e influencia o PCK dos professores de Ciências da Natureza. Pesquisas podem explorar: (a) como os professores compreendem e articulam a NdC em seu Conhecimento do Conteúdo; (b) como esse entendimento se manifesta em suas estratégias de ensino (Conhecimento Pedagógico) para promover a compreensão dos alunos sobre a NdC; e (c) como a avaliação (Conhecimento da Avaliação) reflete a preocupação de uma melhor compreensão sobre a NdC. Essa linha de pesquisa é crucial, visto que a compreensão da NdC é um objetivo central do ensino de ciências em muitas reformas curriculares.

Finalmente, o MCR-PCK oferece uma base teórica sólida para o desenho de estudos empíricos que investigam o PCK de professores de Ciências da Natureza. Ao fornecer categorias de análise claras, o modelo facilita a coleta e interpretação de dados sobre o conhecimento docente. Pesquisas podem empregar diversas metodologias, como: entrevistas semiestruturadas para manifestar o PCK tácito dos professores de Ciências da Natureza, observações

de sala de aula para analisar o PCK em ação, análise de documentos (planos de aula, materiais didáticos), análise de situações didáticas fictícias e questionários específicos. Essa capacidade de operacionalização torna o MCR-PCK uma ferramenta valiosa para a pesquisa que busca compreender em profundidade a complexidade do conhecimento profissional docente e suas implicações para a qualidade do ensino de Ciências da Natureza.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

Este artigo teórico propôs-se a problematizar o Modelo Consensual Refinado do PCK (MCR-PCK) e suas contribuições para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza, buscando ir além da apresentação de seus componentes para uma análise crítica de suas potencialidades e limitações. Retomando a questão central sobre as implicações do MCR-PCK para a formação docente em Ciências, pudemos observar que, apesar de sua grande relevância, o modelo demanda uma aplicação e uma interpretação cuidadosas.

Nossa análise ressaltou que o MCR-PCK, oferece um arcabouço heurístico para compreender e investigar o conhecimento profissional de professores. A distinção entre PCK Pessoal e PCK Coletivo, juntamente com o ciclo dinâmico do PCK em Ação (Planejar, Ensinar e Refletir), permitiu-nos evidenciar a complexidade e a natureza processual do desenvolvimento do conhecimento docente. O exemplo do ensino das fases da Lua para o Ensino Fundamental ilustrou vividamente como esses diferentes aspectos do PCK se interligam na prática, demonstrando a mobilização do PCK Pessoal no planejamento, a adaptação em tempo real durante o ensino, e a reflexão que desenvolve tanto o conhecimento individual quanto o coletivo.

As contribuições do MCR-PCK para a pesquisa em formação de professores de Ciências da Natureza são multifacetadas. O modelo serve como um guia robusto para a identificação de necessidades formativas específicas, permitindo que pesquisadores e formadores diagnostiquem lacunas no conhecimento dos professores em relação a tópicos científicos e conhecimentos pedagógicos. Além disso, ele oferece um referencial sólido para o desenvolvimento e a avaliação de currículos de formação, incentivando a integração teoria-prática e a abordagem dos componentes do PCK de forma contextualizada. A ênfase no PCK Coletivo também sublinha a importância de se investigar e promover o desenvolvimento profissional colaborativo e as comunidades de prática, reconhecendo que o conhecimento docente é socialmente construído e enriquecido pelas trocas entre pares. Por fim, o MCR-PCK abre caminhos para investigar a integração da Natureza da Ciência (NdC) no PCK dos professores, um aspecto crucial para a promoção da alfabetização científica.

Contudo, é fundamental que a pesquisa e a prática em formação de professores continuem a problematizar o MCR-PCK. Algumas das limitações implícitas que merecem atenção incluem a necessidade de explorar com maior profundidade como o MCR-PCK captura a natureza tácita e experiencial do conhecimento docente, como ele se adapta a diferentes contextos culturais e socioeconômicos (especialmente no Brasil), e como ele pode ser refinado para incorporar de forma mais explícita as dimensões afetivas, metacognitivas e epistemológicas da docência em Ciências da Natureza. A rigidez categórica dos componentes, embora útil para análise, por vezes pode não capturar a fluidez e a interconexão real do conhecimento do professor em situações complexas de sala de aula.

Em síntese, o MCR-PCK permanece como um dos modelos mais completos e influentes para a pesquisa em PCK. Sua força reside em sua capacidade de oferecer uma linguagem comum e um mapa conceitual para navegar na complexidade do conhecimento docente. Contudo, para que seu potencial seja plenamente explorado na formação de professores de Ciências da Natureza, especialmente em contextos tão diversos quanto o brasileiro, é imperativo que o diálogo crítico continue. Novas pesquisas deverão buscar aprofundar a compreensão das interconexões entre seus componentes, explorar sua manifestação em diferentes realidades educacionais e integrar perspectivas complementares que possam enriquecer ainda mais a compreensão do conhecimento profissional docente, visando, em última instância, aprimorar a qualidade do ensino de Ciências e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABD-EL-KHALICK, F. A. Examining the Affective and Cognitive Aspects of Science Learning. In: FRASER, B. J.; TOBIN, K. G.; MCROBBIE, C. J. (Eds.). **Second International Handbook of Science Education**. Dordrecht: Springer, 2012. p. 1069-1081.
- BAXTER, M.; SCHLENKER, R. Using Models to Teach Astronomy Concepts: Insights from Research on Children's Ideas. **Science and Children**, v. 57, n. 2, p. 76-83, 2019.
- CARLSON, L. R.; DAEHLER, K. R. Towards a refined consensual model of pedagogical content knowledge. **Journal of Research in Science Teaching**, Hoboken, v. 56, n. 9, p. 1290-1309, nov. 2019.
- DUIT, R. Science Education Research – Current Issues and Challenges. **Journal of Science Education**, v. 8, n. 1, p. 3-15, 2007.
- GESS-NEWSOME, J. Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education**. Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 3-19.

GESS-NEWSOME, J. A Model of Teacher Professional Knowledge and Skill Including PCK: Results of the PCK Summit. In: BICKEL, W. K.; HATANO, G.; SAWYER, R. K. (Eds.). **The Handbook of Learning and the Brain: A Teacher's Guide**. New York: John Wiley & Sons, 2015. p. 433-463.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

KIND, V. *PCK for Science Teachers: A Case Study of Expert Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. London: Routledge, 2016.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H. Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (Eds.). **Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education**. Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 95-132.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, B. V. C. A reflexão colaborativa e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 5, p. 1-18, 2022.

INDISCIPLINA DO GESTO E DISTRIBUIÇÃO DO DEVR NAS PRÁTICAS E PEDAGOGIAS DE DESENHO DE OBSERVAÇÃO

Shakil Y. Rahim¹

INTRODUÇÃO

O gesto liga-nos ao tempo, e ao ligar tempo e gesto, Arnheim questiona:

Quando a bailarina salta através do palco, é um aspeto de nossa experiência, não mencionando o aspecto mais significativo, de que o tempo passa durante esse salto? Ela chega do futuro e salta através do presente para o passado? E exactamente que parte do seu desempenho pertence ao presente? Seu mais recente segundo, ou talvez uma fracção desse segundo? E se o salto na sua totalidade pertencer ao presente, em que ponto da atuação antes dele cessa o passado? (Arnheim, 2007, p. 366).

Se substituirmos bailarina por desenhador e salto por gesto, as perguntas podem ser as mesmas. Percebemos o desempenho como uma sequência de fases que se fazem simultâneas na concretização artística. Desenhar é um processo gestual irreproduzível, que para além de materializar os gestos numa produção a que chamamos desenho, é uma (con)sequência e simultaneidade no tempo que envolve muitas mudanças físicas e cognitivas que não são materialmente visíveis.

Para Heráclito, em *Fragmentos (Peri Physeos, 490 a.C.)*, apenas a mudança é permanente. Há uma impossibilidade de entrarmos duas vezes no mesmo rio (fragmentos 12, 49a e 91), porque nem o rio nem o homem já são os mesmos (Heraclitus, 2003, pp. 17, 34 e 55). Borges concorda com Heráclito, quando refere que somos algo que muda e que permanece (Borges, 1987, p. 60). Essa mudança entre permanências é nos desenhares uma metamorfose de gestos, como processo de desenvolvimento, no sentido de Kafka retomado por Deleuze na definição de devir.

O devir é a diferença entre ser e vir a ser. O devir é uma gestão da temporalidade, que Bergson analisa na perspetiva do sujeito. Para este autor devir

¹ Professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, Departamento de Desenho, Geometria e Computação. Arquitecto e Doutor em Arquitetura, especialidade Desenho. Membro Integrado do Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design – CIAUD/ FA-ULisboa. Email: shakil.rahim@fa.ulisboa.pt.

é contínua mudança (Bergson, 1988, p. 86), de possibilidade não representada. Ainda não desenhada. Uma tensão e um desejo sem instantes que se repartem de forma infinitesimal. Da mesma forma refere Deleuze: “O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos tornando, aquilo que somos em devir, quer dizer, o Outro” (Deleuze, 1996, p. 92). O domínio dos devires são por isso os da indisciplina do movimento, que José Gil, em *O Imperceptível Devir da Imanência – Sobre a Filosofia de Deleuze* (2008), sugere como *lógica do excesso*:

A lógica do excesso é lógica do devir. [...] É a lógica da produção do absolutamente novo, quer dizer, da criação. É a lógica da construção do plano da imanência como o que permite a circulação, agenciamento e produção de singularidades (...), coexistindo na sua heterogeneidade múltipla. Sem excesso não haverá devir, nem linhas de fuga, nem movimento de vida. A vida é excesso: por defeito ou demasia, define-se pelo movimento da criação da diferença. A filosofia da diferença é uma filosofia do excesso (Gil, 2008, p. 91).

A DISTRIBUIÇÃO DO DEVIR

A distribuição do devir, leia-se dos desenhares, é a da diferença dos gestos. O gesto antecipa-se àquilo que será o desenhado. “Devir entendido como algo que não tem estado final [...] Devir como um estado de variação” (Nietzsche, 2008, p. 358), como sublinha Nietzsche. Quando os desenhares passam a um desenhar há várias perdas. Outros desenhos podiam ter sido realizados. Mas logo a seguir ao gesto, a distribuição dos devires ganha novo fôlego, que volta a cessar no risco feito, e repete-se, uma, duas, três e outras tantas vezes. O que sobra desse devir chama-se desenho.

Nesse sentido, o devir é experiência e pertence à estrutura da intencionalidade, que permite a unidade do *Eu* na continuidade do vivido. O desenhador vive o futuro, sem que dele tenha algum conhecimento. Uma desterritorialização em relação ao modelo, que procura na linha de fuga escapar da fórmula. Devir não é a *mimésis*, mas é encontrar áreas de vizinhança de maneira que já não se consegue distinguir *desenhador-gesto* de *gesto-desenhar*.

O devir é um tipo de transformação que muda o desenho e muda o desenhador. Assim, *x* torna-se *x'* quando se confronta com *y*, que, entretanto, já mudou para *y'* (Deleuze & Guattari, 1992, p. 98). Estas derivações são em Deleuze/ Guattari a assimetria necessária para o gesto da arte recortar e marcar o território que faz emergir a sensação visual e motora. Sempre a refazer-se: devir-referente, devir-riscador, devir-suporte e devir-gesto. Por isso, coexistem a vários níveis e em simultâneo no sujeito demiurgo. Nele o devir localiza-se entre os gestos; é um *entre-tempo*:

Não é já o tempo que está entre dois instantes, é o acontecimento que é o entre-tempo: o entre-tempo não tem a ver com o eterno, mas também não é tempo, é devir. [...] todos os entre-tempos se sobrepoem, enquanto os tempos se sucedem. Em cada acontecimento há muitas componentes heterogêneas, sempre simultâneas, uma vez que são todas elas um entre-tempo [...] um acontecimento como devir composto. Nada se passa aí, mas tudo devém [...], e no entanto tudo muda (Deleuze & Guattari, 1992, p. 139).

Devir é no *entre-tempo* o desejo do gesto, naquilo que Deleuze/ Guattari, em *Mille Plateaux* (1980), definiram como o que tem de indeterminado, informe e inacabado (Deleuze & Guattari, 2008, p. 438). É um ser-absorção entre perceptos e afetos, ou seja, *blocos de sensações*, que torna o desenhador em estado de desenhar; indiscernível. Os próprios sintetizam: “A coisa é desde o início tornada independente do seu «modelo». [...] o que se conserva, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e de afectos. [...] a única lei da criação é que o composto deve-se manter por si só” (Deleuze & Guattari, 1992, pp. 144-145). O afeto é um grau zero do mundo e os perceptos puros existem em si como devires. Estes não são fenómenos sobre padrões ou generalidades; resultam do confronto da heterogeneidade como defendeu Nietzsche, em *Die fröhliche Wissenschaft* (1882) (Nietzsche, 1996, p. 37). Daquilo que é cognitivo (os desenhares) e que se tornará material (desenhado) por via do movimento da carne (o desenhador).

OS GESTOS ARTÍSTICOS E A (IN)DISCIPLINA DO MOVIMENTO

O que são então os gestos artísticos? Nesse sentido, Roland Barthes, em *L'obvie et l'obtus* (1982), pergunta: “O que é um gesto?”. E responde:

Qualquer coisa como o suplemento de um acto. O acto é transitivo, quer somente suscitar um objeto; um resultado; o gesto é uma soma indeterminada e inesgotável das razões, das pulsões, das preguiças que rodeiam o acto de uma atmosfera [...] Distingamos pois, a mensagem, que quer produzir uma informação, o signo, que quer produzir uma intelecção, e o gesto, que produz todo o resto (o «suplemento»), sem forçosamente querer produzir alguma coisa. [...] O artista [...] é, por estatuto, um operador de gestos (Barthes, 2015, p. 162).

Em Barthes, suplemento não é só complemento, é aquilo que serve para suprir alguma falta. Condição do que se dá a mais ao corpo orgânico e à mente. O gesto é por isso o suplemento do olhar. É uma estrutura autónoma de movimentos que modificam essa mente e esse corpo, que permite a simultaneidade e individualiza o desenhar. O gesto tem duração, lugar e tensão, para onde confluem informações de movimento, sensação, percepção, memória, emoção e decisão. Para o gesto converge toda a cognição do ato expressivo com

interferências, seleções, dependências, interpretações, contágios vários. Ou seja, a *operação de gestos* a que se refere Barthes.

Não nos interessa aqui o gesto como linguagem e expressão semântica codificada². Os gestos técnicos são utilitários e em muitos casos baseados em movimentos sistematizados e em sequência, como escrever³, apertar um parafuso ou pressionar um botão. Esses movimentos da mão normalmente acomodam e prendem a ferramenta entre os dedos. A fixação motora limita a variabilidade de movimentos⁴, e é fundamentalmente orientada à memória algorítmica ou pragmática, com objetivos de responder à operacionalização das funções.

O gesto do desenhador é um trânsito, no sentido de transitório de Heidegger (Heidegger, 2001, p. 129), porque nenhum gesto se repete. O irrepetível é uma exclusividade do corpo. O gesto é irreduzível, porque senão já é outro gesto ou outro tempo. É conhecido o lapso cognitivo temporal entre o que se executa e a respetiva tomada de consciência da intenção, o que demonstra que experiências conscientes são consequências da atividade cerebral, e não causas (Haggard, 2005, p. 291). Como se o cérebro já soubesse antes de perceber a ação. Situação que pode ser entendida como algo que já aconteceu: “Como perguntava Clarisse Lispector: “Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?” Não descobrimos cada um de nós, ao riscarmos, na nossa mão, gestos que lhe são anteriores? Não nos são as mãos, “antigas”? E quem mora lá?” (Jacinto, 2015, p. 152).

2 O gesto está, na sua origem, relacionado com sistemas de mensagens, que se estendem aos movimentos do olhar, da fala, da cabeça, das mãos, e um pouco por todo o corpo. Mas esta comunicação rapidamente adquiriu funções práticas e valores semióticos ou icónicos, que mais tarde evoluiu para a escrita. Porque embora seja uma expressão não verbal, procura uma tradução linguística, e com isso substitui a verbalidade. Contexto onde significado e significante não se correspondem necessariamente. Para entender a motricidade evolutiva na *continuidade das linguagens* (do reflexo à reflexão), ver as transições entre micromotricidade, macromotricidade, oromotricidade e grafomotricidade em FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade e Neuropsicologia: uma abordagem evolucionista*. Lisboa: Âncora Editora, 2011, p. 107.

3 A caligrafia é um desenho e diferencia-se da escrita, ainda que se informe nesta. Por exemplo, os desenhos de letra por parte de designers gráficos não se incluem na exclusividade semântica, mas antes nas categorias de exploração visual. Outra coisa ainda é o desenho caligráfico: uma tipologia de desenho onde as linhas se ligam com rapidez, e marcam um ritmo gráfico na tradição da caligrafia asiática com pincel, onde se organizam pressões e direções no fluxo do desenho. Para entender esta expressão gráfica ver os desenhos de Ch'ng Kiah Kiean, do estado de Penang (Malásia), em KIEAN, Ch'ng Kiah. *Penang Series II*. Pulau Pinang: Kaki Creation, 2021.

4 É comum as orientações didáticas aconselharem a não segurar um riscador para desenhar da mesma forma que se segura para escrever. Porque diferente da escrita, onde os dedos controlam a deslocação do riscador, no ato de desenhar o movimento muscular envolve, para além da mão e do braço, a dinâmica das suas articulações: o ombro, o cotovelo e o punho. Estas articulações, quando comparados aos nós dos dedos, oferecem maior amplitude de movimentos mecânicos fluidos, e têm também maior número de rotações. Para explicação ilustrada consultar SIMBLET, Sarah. *The Drawing Book*. London: Dorling Kindersley, 2009, pp. 22-23.

Nos gestos do desenho moram também variações gráficas do ato em si. Um tipo de movimentos muitos específicos, livres e criativos, que conseguem deixar vestígios da sua passagem. Tendem a ser globais e mostram experiências visuais. A mão acomoda o riscador com pontos de fixação flexíveis que permitem a liberdade do riscar exploratório. Uma cinética do desenhar que é anterior a uma mecânica do desenho.

O desenhar é anterior ao desenhá-lo. Não no sentido de um desenhar entendido como estudo ou ideia, mas porque se desenha de encontro, ou ao encontro, do próprio desenhar. Não estou apenas a falar da pré-história que Klee afirmou preceder o traçar de toda a primeira linha, e que, sob esta e todas as que a seguir se vieram a traçar, perdurará e crescerá. Nem apenas da vida inteira que demoravam para Delacroix os poucos segundos do traçar de cada linha. É que há sempre um «tudo», desde um mais recuado anterior ao quase impercetível antes, a assombrar todo o instante do marcar. No gesto a que o observado conduz pela mão ativada pelo visto, na mais distraída garatuja, do «doodle» automático ao traço que na superfície a mão decidida vem inscrever, há sempre um recuado informe. Um «rumor» a que Levinas chama «Há» (Jacinto, 2015, pp. 152-153).

Para Jean-Lux Nancy, em *Le Plaisir au dessin* (2007), o gesto no desenho é um tipo de dinamismo em dois sentidos: “abertura como início, partida, origem, envio, impulso ou elevação, e abertura como disponibilidade ou capacidade própria”⁵ (Nancy, 2009, p. 9). Os gestos combinam intenções, habilidades, pensamentos e vontades de agir. Uma constante abertura que procura no devir uma formalização: “Na ideia de «desenho», há a singularidade da abertura – da formação, do momento ou do gesto – de uma forma. Ou seja, exatamente aquela em que a forma, a ser formada, não deve ser já dada. Desenho é a forma não dada, não disponível, não formada”⁶ (Nancy, 2009, p. 11).

Esta abertura é uma porta que gere o que entra e o que sai do desenho. “O gesto treina o olho e a mão, e abre a porta de forma mais eficaz para habilidades inexploradas”⁷ (Betti & Sale, 1997, p. 37). É retenção do gesto pelo traço, mas é também o gesto latente que daí irá ou poderá advir. A essa latência dos desenhares, Nancy acrescenta: “Como resultado, a conceção faz uma conexão entre o esperado e a surpresa”⁸ (Nancy, 2009, p. 36). O gesto “é a própria borboleta, mas

5 Tradução de: “l’ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l’ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre”.

6 Tradução de: “Dans l’idée du «dessin», il y a la singularité de l’ouverture – de la formation, de l’élan ou du geste – d’une forme. C’est-à-dire très exactement cela en quoi la forme, pour se former, ne doit pas avoir été déjà donnée. Le dessin, c’est la forme non donnée, non disponible, non formée”.

7 Tradução de: “Gesture trains the eye and the hand, and it opens the door most effectively to unexplored abilities”.

8 Tradução de: “Par consequente, la conception fait un rapprochement entre attendue et la surprise”.

*também diz que não é o único gesto, que cada um é apenas uma «conclusão provisória»*⁹ (Nancy, 2009, p. 36). Assim, esta intermitente conclusão, que Nancy aponta como o prazer do gesto, torna-se insaciável e aditiva no desenhador. É a essa falta de conclusão que chamamos desenhares: um multiplicador de hipóteses.

A EVIDÊNCIA DA CEGUEIRA E A EXPERIÊNCIA GESTUAL

O gesto é o prazer do ato de manchar e marcar. Um impulso de destruição do meio e do suporte, e uma ação sobre o mundo que não é apenas registrar o referente. O gesto gráfico procura refazer o referente, como se fosse possível construí-lo através de movimentos que antes eram invisíveis, mas que a mão agora os revela. Essa rede visual é um conjunto de movimentos olhos-mão que descobre uma possível representação para aquele referente. Ao recomeçar, há um novo desenho com um novo conjunto de gestos, e por isso uma reviravolta e renovada experiência. É Ana Leonor Madeira Rodrigues quem refere:

A acção de desenhar, que pressupõe uma intenção na mente e um comportamento no mundo, não prevê, porém, o seu resultado preciso. Sabemos que queremos e que vamos fazer um desenho; todavia, não conhecemos o que será o objecto final. Desenhar resulta de uma relação particular entre o que é percebido e aquilo que o momento preciso de riscar transporta da interioridade do sujeito que o executa. No desenrolar da acção, cada pequeno resultado, cada intensidade de traço, cada acaso ou cada indecisão, dirige o próprio caminho que o desenho vai tomando (Rodrigues, 2000, p. 240).

Esta é a cegueira do gesto de que fala Derrida, em *Mémoires d'aveugle: l'autoportrait et outras ruines* (1990), onde o traço é potência. No risco que ainda não está visível, nem pode ser explicado por aquilo que já está desenhado. Esse rasto é a visibilidade da memória e a invisibilidade da percepção. Porque objetivamente não se sabe o que vem a seguir. Os gestos das mãos, tal como no cego, são o tatear na escuridão para encontrar uma impressão. São esses gestos que dão a ver e permitem o caminho. As mãos estão adiantadas e permitem reconhecer a teia de relações que suplementa o olhar desconstruído: “uma mão de cego aventura-se solitária ou dissociada, num espaço mal delimitado, tateia, apalpa, acaricia tanto quanto inscreve, fia-se na memória dos fios e suplementa a vista, como se um olho sem pálpebra se abrisse na ponta dos dedos” (Derrida, 2010, p. 11).

O pensamento de Derrida é, na tradição da sua *De la grammatologie* (1967), o desígnio da desconstrução que é inevitável quando o Homem cruza o mundo (Derrida, 2008, p. 21). E por isso o da descontinuidade do traço, que está sempre

9 Tradução de: “est le papillon lui-même, mais aussi dit qu’il n’est pas seul geste que chacun n’est qu’une «conclusion provisoire»”.

em memória ou fantasma do que se quer registrar. Descontinuidade que resulta da fragmentação do olhar que transforma o referente. O traço torna-se desta forma, em Derrida, a marca da impossibilidade do olhar e mostra a divisão da percepção visual.

Mesmo se o desenho é mimético, como se diz, reprodutivo, figurativo, representativo, mesmo se o modelo está presentemente diante do artista, é preciso que o traço proceda na noite. Ele escapa ao campo da visão. Não somente porque não é ainda visível, mas porque não pertence à ordem do espetáculo, da objetividade especular - e aquilo então que ele faz advir não pode ser mimético em si. A heterogeneidade permanece abissal entre a coisa desenhada e o traço desenhando, seja ele entre uma coisa representada e a sua representação, o modelo e a imagem (Derrida, 2010, p. 52).

O gesto é uma passagem no tempo que descreve o espaço por onde passou. Este conjunto de espaços por onde passam os gestos do desenhador têm uma projeção no desenho, e são a sua causa material e a sua visibilidade. Porém a essa visualidade permitida está associada a uma invisibilidade própria do processo. Há uma ausência descritiva da ação que a originou. Na falta de uma gravação literal e analítica do novelo da coreografia das mãos, o registro é o gesto tornado matéria. O desenho é a suspensão desses gestos e a compressão do seu devir ou dos seus desenhares. A ação tornada decisão onde a suspensão é criadora de novos gestos que estabelecem novas decisões.

Essa presença projetada do gesto é representação, é memória, é resíduo e preservação da vista ou da presença. Esses gestos são em simultâneo da mão e do desenho. Já o traço é do desenho, como o tato é da mão. Mas os dois são da observação. Já “padre António Vieira declarava «a natureza quando tira o sentido da vista deixa o sentido da cegueira», ou seja, o tacto” (Antunes, 2005, p. 61). Forma-se assim uma intimidade entre o gesto e a sensibilidade visual da forma, da textura, da profundidade, da cor, da luz e do contraste.

COREOGRAFIAS MANUAIS, CULTURA E INTENCIONALIDADE DO GESTO

Os gestos do desenhar são ações com vários graus de concentração e dispersão que resultam em expressão pura do movimento que se transforma. Os ritmos e fluxos da dança¹⁰ dos gestos do desenhador têm por objetivo simular ou deixar marcas na superfície.

10 As relações do desenho com outras modalidades artísticas, que transformam o movimento em expressão, são óbvias. O exemplo da dança pode ser comparado com o envolvimento da totalidade do corpo e com o valor da flexibilidade, pose, experiência e expressão motora-muscular. Já em atividades como o desporto a procura do movimento é uma otimização do treino funcional. Sobre as relações entre desenho e dança ver o capítulo MOLLÁ, Catalina Ruiz, & MOLINA, Juan José Gómez. El dibujo del coreógrafo. In MOLINA, Juan José Gomez (coord.); CABEZAS, Lino; COPÓN, Miguel; MOLLÁ, Catalina Ruiz, & ZUGASTI, Ana, *La Representación de la Representación*, Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 89-138, 2007.

O gesto torna-se assim pura navegação espacial enquanto significado do movimento no tempo e no plano, e há quase uma desmaterialização do corpo que converge para a ponta do riscador. A noção de gesto torna-se assim numa ausência perceptiva da mão, que na expressão do riscador encontra a abstração bidimensional do traço.

A mão não está só ligada ao cérebro, também está ao resto do corpo, e desenhar com o braço inteiro pode diminuir o controle da precisão local, mas aumenta as relações globais com o referente. As posturas que o corpo do desenhador adquire nas posições que toma ao desenhar, entre o referente e o desenho, podem revelar constrangimentos das posições do braço e da mão. O espaço abre-se sobre o suporte através do ângulo perpendicular do olhar e da mão sobre o desenho¹¹, situação que aumenta a liberdade dos movimentos.

O gesto não se deve confundir com movimento da mão. Os gestos são possibilidades das funções da mão, onde participam movimentos com significado e intencionalidade. O gesto não é um instrumento biofisiológico do corpo como é a mão, mas as mãos são zonas onde as grandes massas, articulações e ossaturas de que é feito o corpo, se reduzem em pequenos elementos com forte independência de movimentos e motricidades finas. O que torna esse afunilar do corpo do desenhador num agenciamento e instrumento de coreografias.

Ora, o que é um gesto dançado senão um agenciamento particular do corpo? Todo o gesto é por si um agenciamento; mas em geral agencia o corpo a um objecto ou a outros corpos. [...] O gesto dançado articula a postura anterior do corpo com a nova posição [...], longe de os entravar, aumentará a sua fluência e intensidade. Que agenciam portanto os gestos da dança? [...] os agenciamentos possíveis do corpo (Gil, 2001, p. 71).

Este aspeto cultural e expressivo do gesto é o que permite a agenciamento dos desenhares. O gesto é uma mediação física e conceptual: um palco de individualidades e competências criativas e artísticas do desenhador, que incorpora intensidades, amplitudes, velocidades e frequências na mão-corpo e na representação desenhada. Uma relação de cinestesia entre corpo biológico e corpo cultural, que constrói, aprende e transmite (Guérin, 2011, p. 95).

A posição do corpo em relação ao desenho influencia os vários tipos de deslocamentos da mão durante o desenhar. Em desenho de observação, alguns

11 O olhar paralelo ao suporte fecha o espaço, assim como o braço tapa parte do desenho. Por exemplo, o suporte na vertical permite visão panorâmica por utilização do braço paralelo ao olhar, e por isso perpendicular ao suporte. Muitas vezes, o uso do riscador a 90°, em suportes na horizontal, deve-se a essa simulação onde o riscador substitui o ângulo do braço. Ao escrever estamos habituados a ângulos diagonais do olhar e à mão sobreposta ao suporte, devido à sequência linear do movimento no plano e pela natureza automatizada da tarefa. Ao transitarmos para uma capacidade espacial como é a do ato de desenhar, retirar a mão e o braço do suporte permite aumentar a tridimensionalidade e amplificar as possibilidades de ação. Sobre este assunto ver o capítulo 3 de CURTIS, Brian. *Drawing from Observation: an introduction to perceptual drawing*. Boston: McGraw-Hill, pp. 19-24, 2009.

deslocamentos são geridos e sugeridos pelo olhar, mas outros são gestos que decorrem da construção do desenho. O espaço não está vazio, tem no seu campo de ação imediato a mão e o braço. Depois tem o riscador e o suporte. Estes elementos são o que permitem que os gestos existam e se marquem, mas são também as suas limitações, porque são massas que ocupam espaço e volume, com fronteiras e níveis de flexibilidade que em conjunto criam uma entidade material autónoma¹². Acresce ainda as combinações de espaços resultantes das relações físicas entre mão, riscador e suporte, que são uma outra entidade espacial, com impacto no deslocamento dos gestos.

Entre o material e o espacial, o gesto é motricidade e sensação-tato, que vai convergir no riscar. As variações do riscar podem refletir um fluir da energia vital que acompanha a biologia humana num processo de adaptação através do movimento transformador¹³. Porque se “A mão que agarra é um órgão que se impõe, a mão que toca é uma mão que se expõe”¹⁴ (Brun, 1990, p. 151), e desta forma o abismo entre prensão e pressão pode criar as condições para que o gesto se torne ato de riscar e compreender.

PARA UMA FENOMENOLOGIA DAS SIMULTANEIDADES ESPACIAIS

Tal como o tempo, o gesto desenhador é também uma entidade misteriosa. Mistério porque se esconde por trás da mão, manifesta-se no corpo e imaterializa-se nele. De certa forma para Merleau-Ponty, o gesto organiza o corpo das sensações¹⁵, porque ainda que seja um sentido, não é uma sensação

12 Alguns destas limitações tornam-se potencialidades.

13 Por exemplo, no osciloscópio que monitoriza os sinais vitais de um paciente, a variação da linha representa as alterações de estado físico. As linhas adquirem diferentes geometrias, espessuras e ângulos, numa variação de ritmos e ciclos que representam a irregularidade do pulsar da vida biológica. A linha reta contínua mostra o terminar dessa energia (Curtis, 2009, p. 3).

14 E continua: “Apesar de tudo, se a mão que toca e que é tocada regressa, como que fatalmente, a si própria, esse regresso não a traz vazia; ela trás consigo a marca invisível da forma, que conheceu sem poder reter, não porque tal forma tenha conseguido fugir-lhe, mas porque deu acesso ao que permanece inatingível. A mão que toca, a mão que mostra, a mão que se informa, são tantas mãos que se expõem, pois não são mão prometeicas que retomam, por sua própria conta, a experiência de Dédalo, para porem ao alcance do homem o espaço, ou seja, a vida; são mãos odisseanas que exploram o mundo das formas, conformando-se com cada uma delas sem jamais a poderem reter, nem saciar-se dela. A mão que se enforma, bem se pode deformar e reformar – continua sempre nua e vazia; e eis o que lhe dá, ao mesmo tempo, o seu esplendor e a sua miséria. Com o coração, ela conhece os ritmos de diástoles e de sístoles, conhece as alternâncias da dedicação e do isolamento, as da presença e da ausência que a prolonga e, em certo sentido, a perpetua. «Quero perpetuar estas ninfas», grita o fauno de Mallarmé; é desse desejo que nasce o gesto” (Brun, 1990, p. 151).

15 “A fenomenologia encontra a sensação nos «a priori materiais», perceptivos e afectivos, que transcendem as percepções e as afecções vividas: o amarelo de Van Gogh, ou as sensações inatas de Cézanne. [...] O ser da sensação, o bloco do percepto e do afeto,

pura. “O sentido do gesto não é percebido do mesmo modo que, por exemplo, a cor do tapete” (Merleau-Ponty, 1999, p. 251). Diríamos que é uma produção, e por isso um fenômeno associativo confirmado pelo processamento cerebral em áreas motoras especializadas e integradas com funções cognitivas de planeamento e execução (Fonseca, 2011, p. 146). O referente ou estímulo visual torna-se cinestésico, e forma-se a partir desse sentido de movimento complexo a que chamamos gesto, tornando-se um tipo de observação que se orienta pela exploração do gesto manual.

A noção de *esquema corporal*¹⁶ que Merleau-Ponty analisa no capítulo *A espacialidade do corpo próprio e a motricidade*, na *Phénoménologie de la Perception* (1945), coloca o foco no envolvimento das diferentes partes do corpo, na tradição de Head e Schilder, e não na ideia de um *corpo-sequência* descrito pela fisiologia. É esta premissa de simultaneidade que entende o movimento e o gesto como momentos da intencionalidade corporal. Corpo e gesto ocupam assim o mesmo espaço e existem sobre o mesmo vazio:

No gesto da mão que se levanta em direção a um objeto está incluída uma referência ao objeto não enquanto objeto representado, mas enquanto esta coisa bem determinada em direção à qual nos projetamos, perto da qual estamos por antecipação, que nós frequentamos. A consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo (Merleau-Ponty, 1999, p. 193).

A consciência do movimento corporal permite aprender o movimento quando o compreende: “quer dizer, quando ele o incorporou ao seu ‘mundo’” (Merleau-Ponty, 1999, p. 193). No gesto manual do desenhador como síntese do movimento, “a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos” (Merleau-Ponty, 1999, p. 193). O referente tem de se fazer ao corpo do desenhador, e existir em referência às coordenadas do corpo inteiro, que se relacionará com a mão por via do movimento corporal. Merleau-Ponty descreve essa evidência apoiando-se nas apraxias:

surgirá como a unidade ou a reversibilidade entre aquele que sente e o sentido, o seu íntimo entrelaçamento, à semelhança das mãos que se apertam: é a carne [...] A carne não é sensação, ainda que participe na sua revelação” (Deleuze & Guattari, 1992, pp. 157-158).

16 “[...] entendia-se por ‘esquema corporal’ um resumo de nossa experiência corporal capaz de oferecer um comentário e uma significação à interoceptividade e à proprioceptividade do momento. Ele devia fornecer-me a mudança de posição das partes de meu corpo para cada movimento de uma delas, a posição de cada estímulo local no conjunto do corpo, o balanço dos movimentos realizados em cada momento de um gesto complexo, e enfim uma tradução perpétua, em linguagem visual, das impressões cinestésicas e articulares do momento” (Merleau-Ponty, 1999, p. 114).

Os objetos não existem mais para o braço do apráxico, e é isso que faz com que ele seja imóvel. O caso da apraxia pura, em que a percepção do espaço está intacta, em que até mesmo a ‘noção intelectual do gesto a fazer’ não parece embaralhada, e em que entretanto o doente não sabe copiar um triângulo, o caso de apraxia construtiva, em que o paciente não manifesta nenhum distúrbio gnósico salvo no que concerne à localização dos estímulos em seu corpo, e todavia não é capaz de copiar uma cruz, um v ou um o, mostram muito bem que o corpo tem seu mundo e que os objetos ou o espaço podem estar presentes ao nosso conhecimento sem estar presentes ao nosso corpo (Merleau-Ponty, 1999, p. 193).

Nesse mesmo sentido, os gestos do corpo são em Alva Noë o acesso ao conhecimento, numa relação em que os sentidos determinam a cognição. Os gestos manuais do desenhares, à luz desta teoria do corpo como sede da consciência¹⁷, é um conjunto de coordenadas que também me localiza na relação com o desenho, com o referente, com a mão e com os olhos. Estende-se ainda às distâncias que podem ocorrer em milissegundos entre um eventual processamento periférico e os centros cerebrais. Nesta visão de “córtex corporal”, os gestos seriam uma das suas funções noéticas.

A *noesis* do gesto que está a desenhar é a sua consciência propriocetiva, como se o movimento da mão e dos dedos fossem um sexto sentido formalizado pela integração dos circuitos do córtex motor e somestésico (Fonseca, 2011, pp. 96-97). Defensor do movimento do corpo e de como este transforma a mente, para Noë, a parte do referente faz-se acessível perceptualmente e simultaneamente durante o gesto (ação):

Por uma questão de fenomenologia, o detalhe está presente não como representado, mas como acessível. A experiência tem o conteúdo como uma potencialidade. Nesse sentido, o detalhe está presente perceptivamente na minha experiência virtual. Graças à minha posse de capacidades sensorio-motoras e cognitivas, tenho acesso a detalhes próximos¹⁸ (Noë, 2004, p. 215).

Na defesa de um método enativo do desenho (cognição incorporada), Patrícia Cain, em *Drawing: the enactive evolution of the practitioner* (2010), evidencia a capacidade de *autopoiesis*¹⁹ do desenhar. Esta auto-regulação é transformação

17 E não apenas do cérebro e das estruturas neuronais do sistema nervoso central.

18 Tradução de: “As a matter of phenomenology, the detail is present not as represented, but as accessible. Experience has content as a potentiality. In this sense, the detail is present perceptually in my experience virtually. Thanks to my possession of sensorimotor and cognitive skills, I have access to nearby detail”.

19 “A autopoiese, a teoria biológica dos sistemas auto-organizados autônomos, foi desenvolvida por Varela e pelo seu colega Maturana numa tentativa de compreender o que nos torna semelhantes, mas todos individuais. Eles consideraram os sistemas vivos como sistemas cognitivos ou pensantes, onde ‘viver como um processo é um processo de cognição’ [...] Isto tornou-se relevante para compreender como pensamos enquanto

motora contínua, e é aquilo que permite não criar contradições no conhecimento visual. O desenhar torna-se, refere Cain: “como um exemplo particular de ‘conhecimento situado’ [...] para distinguir entre como eu inerentemente me observo como parte do meu processo criativo e como eu me observo enquanto faço isso” ²⁰ (Cain, 2020, p. 268). Com essa posição Cain apresenta uma metodologia de transferência gráfica enativa:

A cópia enativa é a reconstituição física de marcas feita por outrem, com a intenção de conhecer as relações entre os processos envolvidos na produção dessas marcas. [...] Experimentar como outro artista faz as suas marcas, copiar literalmente desloca nossos processos regulares e nos leva para a estrutura mental dos outros, ensinando-nos sobre nossas próprias estruturas mentais ao mesmo tempo. Reencenar o processo de outro artista para aprender algo novo não é uma questão de representação, mas de “enação”. A exploração da linha ocorre por uma questão de gesto e movimento²¹ (Cain, 2020, p. 255).

Na educação somática a estruturação do movimento é corpo vivenciado e experimentado. A motricidade do gesto da mão do desenhador não está isolada, envolve-se com a mente e com o pensamento. Uma coesão de instâncias motrizes, psíquicas e afetivas que para ali convergem, uma vez que na ausência de separação entre corpo e mente, a consciência *corpomente*, ou corporalmente, é um estar em si como linha de horizonte propriocetiva ou perspectiva encarnada. Isto é, percepção e motricidade encontraram-se para localizar o sujeito desenhador.

desenhamos, porque havia muitos paralelos entre a composição e os processos dos sistemas auto-organizados de que falavam e o papel do praticante no desenho” (Cain, 2020, p. 48). Tradução de: “Autopoiesis, the biological theory of autonomous self-organising systems, was developed by Varela and his colleague Maturana in an endeavour to understand what makes us similar but all individual. They view living systems as being cognitive or thinking systems, where ‘living as a process is a process of cognition’ [...] This became relevant for understanding how we think as we draw because there were many parallels between the composition and processes of the self-organising systems they talked about and the practitioner’s role in drawing”.

20 Tradução de: “as a particular example of ‘situated knowledge’ [...] to distinguish between how I inherently observe myself as part of my creative process, and how I observe myself as I do this”.

21 Tradução de: “Enactive copying is the physical re-enactment of marks made by another, with the intention of learning about the relations between the processes involved in the making of those marks. [...] Experiencing how another artist makes his marks, copying literally displaces our regular processes and takes us into the mindset of others, teaching ourselves about our own mindsets at the same time. Re-enacting the process of another artist in order to learn something new is not a matter of representation but ‘enaction’. Exploration of the line occurs as a matter of gesture and movement”.

TRANSFORMAÇÕES PERCETIVAS DA ESPACIALIDADE MOTORA

Para Gombrich, em *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation* (1982), no capítulo *Gesto Ritualizado e Expressão na Arte*, a corporeidade cria a partir da sensibilidade motora uma amplificação do campo preceptivo, que desencadeia ou inibe a ação (Gombrich, 1994, p. 64). A cinesiologia corporal organiza-se em si, e o espaço de ação do desenhador transforma-se com ele. A mão dos desenhares desloca-se nessa espacialidade motora não topográfica das intersubjetividades do devir.

O gesto é um ato voluntário que se distingue do reflexo. Mas ser voluntário não significa que seja completamente dirigido ou deliberado. O gesto procura escapatórias a essa rigidez, e torna-se uma motricidade que não segue só a racionalidade ou a razoabilidade. Como se o movimento do corpo procurasse estratégias de prazer motor para poder existir enquanto gesto artístico.

O gesto gráfico revela a íntima relação que se estabelece entre o pensamento, consciente ou inconsciente, as propostas artísticas que o orientam e a intensidade das emoções que emergem. O gesto do artista, registo da ação física que realiza, permanece na obra, evocando o movimento psíquico da construção ou o movimento físico da própria execução, a agilidade ou a pulsão anímica que a estimula [...] O gesto é um instrumento de pensamento, um rasto que remete para a sua motivação. Desta forma, o uso da gestualidade gráfica é a ferramenta que melhor se adapta às necessidades de expressão²² (Padilla, 2007, pp. 106-107).

O gesto como instrumento do pensamento faz parte dos desenhares, que permite construir o desenvolvimento de uma ação desenhada que estabelece conexões com as habilidades manuais. Situação que criará vias exploratórias, dedicadas e ativadas por especialização cerebral. O gesto condiciona o pensamento²³, e permite ser o pensamento em ação e meio para ativar esse pensamento. Para Betti e Sale o gesto é, tal como a observação, estado de atenção. “O gesto é indispensável para estabelecer a unidade entre desenhar

22 Tradução de: “El gesto gráfico revela la íntima relación que se establece entre el pensamiento, consciente o inconsciente, las propuestas artísticas que lo orientan y la intensidad de las emociones que afloran. El gesto del artista, registo de la acción física que lo realiza, permanece en la obra, evocando esse movimiento psíquico del obrar o el físico de la propia ejecución, la agilidad o la pulsión anímica que lo estimula [...] El gesto es un instrumento de pensamiento, una huella que remite a su motivación. De este modo, la utilización de la gestualidad gráfica es la herramienta que mejor se adapta a las necesidades de expresión”.

23 A atividade cognitiva alterna entre movimentos conscientes e inconscientes, voluntários e involuntários, contínuos e segmentados, que são resultado da biomecânica do corpo do desenhador e da sua experiência cultural e sensível com o mundo. Se a personalização do olhar participa nessa construção, a personalização do gesto também o faz na mesma ou na tão distante proporção em que essa participação possa eventualmente ocorrer.

e ver. É um passo preliminar necessário para ganhar concentração”²⁴ (Betti & Sale, 1997, p. 34). Gesto atento e focado que altera e é alterado pela observação. Assim, o gesto e o olhar interrogam-se e transformam-se.

Na prática, o gesto também se pode adaptar ao riscador, ao suporte ou ao tema. A escala do gesto ajusta-se à escala dos outros elementos do desenho. O gesto serve também de medição neste contexto e os seus movimentos referenciam-se uns aos outros. O gesto posiciona-se rumo à localização dos elementos da cena visual e dos espaços que geram, onde a função métrica da sua gestualidade especializada é importante num desenhador que tenta controlar a observação, e encontrar proporções, posições e localizações no referente e no desenho.

O gesto intuitivo permite transitar dos conceitos para os perceptos, na valorização da sensorialidade global e simultânea das métricas espaciais. Estas relações de espaço são noções de contraste de luz que se distribuem pela cena visual, e não sequências lineares ou graduais de objetos reconhecíveis. O gesto do desenhador, que se habitou a ver para desenhar, procura espaços visuais organizados por mapas de contraste e descontinuidades.

A definição de “todo” *gestaltico*²⁵ é uma compreensão perceptual, sem evidência dedutível, mas como impressão sensorial. É o pensamento gestual que liga as pontas que parecem desligadas, numa visualização que permite abarcar a globalidade da escala e da proporção de formas e espaços. Reconhecemos assim, uma não-sequencialidade e um não-linearidade na gestualidade, que é promovida pela rapidez do processamento que explora o espaço para além da simbolização, e com isso faz desaparecer a tendência racional de fechar formas. Quando a intuição do gesto se funde com a concentração da atenção, unem-se os polos e o registo das relações espaciais encontram na derivação criativa a habilidade e a perícia.

ELASTICIDADE GRÁFICA E GRAUS DE LIBERDADE GESTUAL

O gesto produz conhecimento. Não apenas o gesto que se materializa no desenho, mas os movimentos internos que se realizam e se fudem na cognição, e tornam possível a aprendizagem. Processo que desencadeia alterações visíveis nos procedimentos e comportamentos do ‘fazer’ a partir do que foi ‘feito’. Para Bismarck: “Fazer e feito são termos que surgem como uma dicotomia, submersos na trama retórica dos primeiros textos que estão na origem da tratadística do desenho” (Bismarck, 2020, p. 63). ‘Fazer’ é executar e dependente do desenhador

24 Tradução de: “Gesture is indispensable for establishing unity between drawing and seeing. It is a necessary preliminary step to gaining concentration”.

25 Para uma revisão integrada sobre as teorias visuais da *Gestalt* consultar VERSTEGEN, Ian. *Arnheim, Gestalt and Art: a psychological theory*. Wien: Springer, 2005.

que ainda executa. ‘Feito’ é autonomia, “salientando-se assim o ‘perfeito’ de uma versus o ‘imperfeito’ da outra, e o ‘efeito’ de uma versus o ‘defeito’ da outra” (Bismarck, 2020, p. 64). Nesta relação entre desenho e desenhar, que também se estende aos desenhares, há procuras de um gesto ‘feito’ de entre vários ‘imperfeitos’.

As conotações renascentistas e pós-renascentistas do *disegno*, inscritas no sentido de actuar numa estratégia de elevação intelectual dessa arte, na legitimação da passagem de *ars mechanicae* e *ars liberalis*, marcam, desde a origem da tratadística, esta diferença entre desenho ‘imperfeito’ e um desenho ‘perfeito’ (Bismarck, 2020, p. 64).

Em Focillon a liberdade do gesto artístico difere do gesto quotidiano porque substituiu-se o ‘fazer’ pelo ‘feito’: “o homem feito interrompe estas experiências e, porque é ‘feito’, cessa de se fazer” (Focillon, 2016, p. 106). Focillon sugere: “Observai as mãos quando vivem livremente, sem o dever da função [...] na elegante vivacidade do puro gesto, do gesto inútil: dir-se-ia que desenham gratuitamente no ar a multiplicidade dos possíveis” (Focillon, 2016, p. 101).

Com essa liberdade “os gestos multiplicam o conhecimento, com uma variedade de toques e contornos de que um hábito milenar nos esconde a capacidade inventiva” (Focillon, 2016, p. 103). Há um agarrar do que é novo, daquilo que é essencial e estrutural, que faz Focillon refletir sobre a simplicidade visual do desenho:

[...] consideremos os desenhos, que nos oferecem a alegria da plenitude com um mínimo de meios. Pouca matéria, e quase imponderável [...] Um traço, uma mancha sobre a aridez da folha branca, devorada pela luz; [...] sem se deter numa alquimia complicada, dir-se-ia que o espírito fala ao espírito. No entanto, todo o generoso peso do ser humano está lá, e toda a vivacidade do seu impulso (Focillon, 2016, p. 112).

Nesta simplicidade, Focillon refere o gesto livre e apurado do *ukiyo-e* de Hokusai:

Hokusai desenhava com a extremidade de um ovo, com a ponta do dedo [...] Como deixar de contemplar os seus álbuns e os dos seus contemporâneos, aos quais de boa vontade daria o título de Diário de uma Mão Humana? Vemo-la a mover-se, com uma rapidez nervosa, com uma surpreendente economia de gestos. O traço contrastante que deposita sobre um delicado suporte [...] de aparência tão frágil e no entanto quase indestrutível, o ponto, a mancha, o tom e aquelas longas linhas que tão bem exprimem [...] a curvatura de um corpo, aqueles esmagamentos bruscos em que se agita a espessura da sombra, trazem até nós as delícias do mundo e mais qualquer coisa que não é deste mundo, mas do próprio homem, uma feitiçaria manual que não tem comparação com nada (Focillon, 2016, p. 112).

A convergência entre destreza e liberdade gestual é a capacidade técnica e criativa aliada ao “imprevisível, que se encontra no exterior da região do espírito: a casualidade” (Focillon, 2016, p. 112). Tirar partido do acaso e fazê-lo participar na gestão dos gestos que se desviam, e ainda apropriar-se dos rastros e dos grafismos com inteligência visual e gráfica faz parte dessa destreza manual. Capturar o gesto “em pleno voo e dele extrair toda a potência oculta [...] estabelecendo a nota decisiva exatamente onde era precisa e onde não era procurada” (Focillon, 2016, p. 113). Uma consciência de inesperados, valorizada por Focillon como elasticidade gestual, é materializada por exemplo na fluidez das aguadas de Vitor Hugo ou na libertação progressiva da gestualidade de Rembrandt. Acrescentaríamos nós, a continuidade da mancha de Rodin, o vigor do expressionismo de Schiele ou as curvas do modernismo de Almada.

CONCLUSÃO

Equilíbrio e gravidade são a imanência da liberdade gestual porque é na instabilidade e na intensidade que se desloca o contínuo devir do gesto²⁶. O corpo institucional e uniforme, que Foucault critica em *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (1975), é criado a partir de exercícios ao mesmo tempo diferentes e repetitivos. São o contrário da liberdade do devir. A prática do desenho “que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2008, p. 117) têm origem na organização sensoriomotora da subjetividade do corpo.

O desenhador não se deve deixar aprisionar na esperança educacional do adestramento, inspiradas no absolutismo da geometria renascentista do sujeito no infinito, que apenas o vai levar aos mesmos gestos condicionados de uma *tekne* preocupada pelo olhar do outro, ignorando o seu. Deve convergir “aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, às práticas que permitiam transformar seu próprio modo de ser” (Foucault, 2009, p. 39). E com isso evoluir no desenhar sem recusar o prazer dos desenhares.

A entropia dos gestos, como derivada de organização manual e como ajuste de liberdade entre ordem e desordem, é uma fonte para este conhecimento baseado na mão e no gesto. Assim, a gestualidade participa na variação de

26 “É um prestidigitador [...], que tira partido das suas falhas, das suas faltas de tato, para com elas efetuar truques, e que nunca teve mais graça do que quando faz coisas hábeis com as suas faltas de habilidade. O excesso de tinta, que escorre caprichosamente em finos riachos negros, o passeio de um inseto através de um esquisso fresco, um traço desviado por um gesto brusco, a gota de água que dilui um contorno, são a irrupção do inesperado num universo onde deve ter o seu lugar, onde tudo parece congrega-se para o acolher” (Focillon, 2016, p. 113).

sentido e significado, que vai da *mimésis* à personalização gráfica²⁷, onde se percebe o gesto como plasticidade da manualidade. Porque se a mão mantém uma distância física do cérebro, o gesto permite mantê-la próxima da mente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, João Lobo. *Sobre a Mão e Outros Ensaios*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BERGSON, Henri. *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BETTI, Claudia, & SALE, Teel. *Drawing - A Contemporary Approach*. USA: Harcourt Brace, 1997.
- BISMARCK, Mário. Pentimento, ou fazer e feito, ou o desenho ‘abs-ceno’, ou, talvez, o elogio do erro. 2ª parte. *PSIAX - Estudos e Reflexões sobre Desenho e Imagem*, n. 1, série II, pp. 62-70, 2020.
- BORGES, Jorge Luís. *Cinco Visões Pessoais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- BRUN, Jean. *A Mão e o Espírito*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- CAIN, Patricia. *Drawing: the enactive evolution of the practitioner*. Bristol, Chicago: Intellect, 2020.
- CURTIS, Brian. *Drawing from Observation: an introduction to perceptual drawing*. Boston: McGraw-Hill, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996.
- DELEUZE, Gilles, & Guattari, Félix. *O Que é a Filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- DELEUZE, Gilles, & Guattari, Félix. *Mil Planaltos - Capitalismo e Esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2008.

27 “André Malraux disse que o desenho, e em geral todas as artes, não surgem da necessidade de contar algo, mas sim de imitar outros desenhos. Primeiro queremos ser desenhadores porque já vimos outros desenhos e ficamos fascinados por eles, depois é que tentamos que esses recursos gráficos, essas unidades sintáticas com as quais eles organizaram a sua materialidade, possam ser extrapolados e estabelecer novos sentidos, transmitir experiências diferenciadas dentro da estrutura dos seus géneros” (Molina *et al.*, 2007, p. 49). Tradução de: “André Malraux dice que el dibujo, y en general todas las artes, no surge de la necesidad de contar algo, sino de imitar otros dibujos. Primero queremos ser dibujantes porque hemos visto otros dibujos y nos sentimos fascinados por ellos, después es cuando intentamos que esos recursos gráficos, esas unidades sintáticas con las que ellos organizaban su materialidade, puedan extrapolarse y establecer nuevos sentidos, transmitir experiencias diferenciadas dentro de la estructura de sus géneros”.

- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Memórias de Cego: o auto-retrato e outras ruínas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- FOCILLON, Henri. *A Vida das Formas seguido de Elogio da Mão*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade e Neuropsicologia: uma abordagem evolucionista*. Lisboa: Âncora Editora, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. São Paulo: Edições, 2009.
- GIL, José. *Movimento Total - O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- GIL, José. *O Imperceptível Devir da Imanência - Sobre a Filosofia de Deleuze*. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.
- GOMBRICH, Ernst. *The Image & the Eye: further studies in the psychology of pictorial representation*. London: Phaidon Press, 1994.
- GUÉRIN, Micheal. *Philosophie du Geste*. Paris: Actes Sud Editions, 2011.
- HAGGARD, Patrick. Conscious Intention and Motor Cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (6), pp. 290-295, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. *Being and Time*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.
- HERACLITUS. *Fragments*. A text and translation with a commentary by T. M. Robinson. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2003.
- KIEAN, Ch'ng Kiah. *Penang Series II*. Pulau Pinang: Kaki Creation, 2021.
- JACINTO, João. Chegar Atrasado. In MARQUES, António Pedro (ed.), *As Idades do Desenho*, Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, pp. 150-153, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes: São Paulo, 1999.
- MOLINA, Juan José Gomez (coord.); CABEZAS, Lino; COPÓN, Miguel; MOLLÁ, Catalina Ruiz, & ZUGASTI, Ana. *La Representación de la Representación*, Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.
- MOLLÁ, Catalina Ruiz, & MOLINA, Juan José Gómez. El dibujo del coreógrafo. In MOLINA, Juan José Gomez (coord.); CABEZAS, Lino; COPÓN, Miguel; MOLLÁ, Catalina Ruiz, & ZUGASTI, Ana, *La Representación de la Representación*, Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 89-138, 2007.
- NANCY, Jean-Luc. *Le Plaisir au dessin*. Paris: Galilée, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Lisboa: Guimarães Editora, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Poder*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NOË, Alva. *Action in Perception*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

PADILLA, Ramón Díaz. *El Dibujo del Natural: en la época de la postacademia*. Madrid: Akal Bellas Artes, 2007.

RODRIGUES, Ana Leonor M. Madeira. *O Desenho - Ordem do Pensamento Arquitectónico*. Lisboa: Referência/ Editorial Estampa, 2000.

SIMBLET, Sarah. *The Drawing Book*. London: Dorling Kindersley, 2009.

VERSTEGEN, Ian. *Arnheim, Gestalt and Art: a psychological theory*. Wien: Springer, 2005.

REFLEXÕES EM TORNO DE UM PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORA: UM ESTUDO AUTO BIOGRÁFICO

Neyla Moreira de Meneses¹

Ângela Maria Bessa Linhares²

Ricardo Duarte Taveira³

INTRODUÇÃO

O referido trabalho objetiva capturar reflexões (no percurso autobiográfico de Neyla Moreira de Meneses, um dos autores do presente artigo), feitas no âmbito de sua formação como professora, em meio a partilhas de estudo e práticas sociais formativas. Neste artigo elege-se o método (auto) biográfico como caminho. Vale sublinhar que: “O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Souza Neto; Borges; Ayoub (2021), apoiados no chileno Javier Núñez-Moscoso, observam em nossa cultura formativa hodierna os conhecimentos são deslanchados e socializados em meio a contextos situacionais, que abarcam várias temporalidades, em um movimento fluente, onde as ações educativas são efetivadas mediante diálogos e trocas de saberes.

Os estudos de Therrien e Nobre (2000) discutem a natureza do trabalho do professor, e apoiados na visão chamada socioepistemológica, de Tardif et al. (1991), na reflexão sobre o valor da experiência social (Dubet, 1994) e do trabalho docente (Pimenta & Lucena, 2010) chegam à ideia de que é complexo o saber da formação e tal complexidade enlaça cultura pessoal a situações de

1 Professora da Rede Estadual de Ensino Médio do Ceará, Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal do Ceará (UFC) –neyla.meneses65@gmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Federal do Ceará (UFC) – angela.ciranda@hotmail.com.

3 Professor do IFCE – Campus Fortaleza, Doutorando do Doutorado Acadêmico em Ensino - Rede Nordeste em Ensino - RENOEN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE – taveira@ifce.edu.br.

aprendizagem situada. As reflexões sobre formação de professores têm dado relevo ao saber prático contextualizado e experiencial, categoria operacional trabalhada: “Trata-se de um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor” (Therrien & Loyola, 2001, p. 155)

Tardif (2004, p. 38), em seus estudos sobre a formação do professor distinguia os saberes disciplinares dos saberes experienciais, onde a educação formal dava a linha base da linha formativa disciplinar e os saberes do cotidiano da prática social a dos experienciais. Já Pimenta (2000) nos convoca a refletir sobre os saberes pedagógicos, próprios à dialogia professor e aluno nos contextos educacionais. Em que pese o valor dessas colocações, diríamos, de partida, que a mesclagem de saberes disciplinares junto aos experienciais seria um traço fundamental na formação da biografada Neyla Moreira Meneses, e poderíamos dizer que o hífen dessa articulação teoria e prática é dado pela politização da *práxis* formativa da professora.

Na realidade, as biografias são importantes também para os saberes da condição humana, porquanto, como dizia Pimenta (2011, p. 154), apoiada em Saramago (2008), “a gigantesca, a desmesurada, a imensa biblioteca do existir humano, carece de pesquisas que se voltem para o ato de construir-se, construindo sua biografia”.

Por sua vez, Pimenta e Lima (2019, p. 10) já observava que embora se saiba que formar-se implica acesso a habilidades instrumentais, essa dimensão formativa costuma ser “reduzida a habilidades instrumentais e a saberes práticos, sem teoria”, o que ocorre comumente “quando o professor apenas reproduz modelos e executa práticas já consolidadas.” Como anota Passeggi (2011, p. 149): “A consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, *habitus*”.

Diríamos também que estamos propensos a pensar ações descontextualizadas, e é por isso que se faz premente que o aspecto criativo da construção formativa, no que se refere à articulação teoria- prática na formação de professores, seja calcado em um aspecto experiencial iniludível e comprometido politicamente. O que a biografada o fez na ação da escola pública e nas pesquisas em sua área, centralizada em Ciências Naturais. A relação escola e universo social está, em sua biografia, marcadamente engajada em atuações nos movimentos sociais e em projetos de matriz educacional junto ao Estado, feitos em conjunto com professores da rede pública, conforme desenvolveremos.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória acadêmica de Neyla Moreira de Meneses tem como fio condutor formativo as Licenciaturas: em Letras (UECE), em 1990; em Agronomia (UFC) no ano de 2002; e o curso Prática Pedagógica em Ciências Biológicas (UNIASSELVI), mais recentemente, e à distância, o que ocorreu em 2023. A partir de uma formação que possui uma atuação de vinte e quatro anos na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, em Fortaleza, Ceará, temos um universo vasto de experiências que são complementares ao vínculo maior nesta escola de ensino médio. Delas se depreende o recorte deste artigo, e sua ênfase na articulação teoria e prática na formação de professores.

Assim é que durante a Graduação em Agronomia, na Universidade Federal do Ceará (UFC), a biografada era partícipe do Centro Acadêmico Dias da Rocha do curso, e também dos Grupos temáticos seguintes: Pesquisas e Estudos da Agronomia; Estudos da Agroecologia; Estudos da Reforma Agrária e Minhocultura, que articulavam estudantes para as discussões sobre a prática e teoria de cada tema.

A partir dessas atividades formativas no movimento estudantil, Neyla Moreira de Meneses prossegue consolidando sua escolha profissional de professora da rede pública, sempre destacando uma posição política que assinala a democratização do trabalho com a terra para os sujeitos humanos, o respeito à sua diversidade cultural, e o valor de pensar formas de viver atinentes às premissas agroecológicas do campo.

Sabe-se hoje que o conceito de campo comparece como “possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo rural para designar o espaço, os sujeitos e as práticas relativas às atividades desenvolvidas na relação direta com a terra, com as águas e com as florestas”, observam Leão & Antunes-Rocha (2015, p. 19). Assim é que “a Educação do Campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna” e, também, “exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo” (Caldart, 2010, p. 110-112).

Estamos observando o que a pesquisa autobiográfica ressalta, na lida com a especificidade do fato biográfico, ao relacionar processos de singularização do sujeito a compartilhamentos construídos durante a sua formação. Ressaltamos na formação da biografada, que a articulação teoria e prática se faz nos contextos sociais de um tempo histórico datado, cuja formação está articulada, em grande medida, às inserções universitárias e às atuações no concerto dos movimentos sociais e projetos estatais em colaboração com professores da escola pública.

Assinala-se que o valor formativo de engajamentos em situações sociopolíticas específicas, como a do I Censo da Reforma Agrária, de 1997,

que visava à instauração de um Banco de Dados Informatizado (digitalizado), organizado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), em convênio com as universidades federais, acerca dos projetos de Reforma Agrária junto à vida e trabalho das populações brasileiras.

A biografada participou de um processo seletivo como universitária e atuou com a equipe do litoral oeste, na região específica do Baixo Acaraú, nas áreas de assentamento dos municípios: Itapipoca, Trairi, Itarema, e São Gonçalo do Amarante. Estas atuações segundo a biografada, que também fizera Estágio na Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), em Química e fertilidade dos solos, somaram-se e deram forma à decisão de ampliar sua formação teórico-prática em Extensão Rural, em especial deseja ser professora de escolas técnicas agrícolas, como assim eram chamadas à época no Ceará.

O trabalho de extensão rural, como se refletia, era tomado por Freire (1983) com uma perspectiva de problematização do mundo e construção de consciência crítica. Nesse sentido é que as atividades feitas com extensão rural no trabalho acima descrito, e também nos estudos da universidade, foram voltadas para a implantação de projetos de produção agrícola tendendo para âmbitos que a agroecologia tornaria canônicos, como a organização das comunidades, e, àquele tempo, marcava-se em muito as trocas de experiências em convivência com o Semiárido. A formação humana e política era pensada dentro destes marcos que associavam discussões sobre extensão rural, nos termos freireanos, com diálogos inéditos junto à agroecologia.

Tendo em vista que se percebia ser necessário conhecer os processos as interligações do que se ensina nas ciências naturais, bem como ouvir dos sujeitos como aprendem na inteireza da vida as questões em estudo, superava-se fragmentações, tentava-se compreender as totalidades concretas. E se via que o conhecimento científico ao buscar inter-relações e contextos, não raro nos levava para a função social dos saberes em pauta. Daí, a biografada diz que chegava-se às premissas e perguntas da agroecologia. Como dizia Ana Paula Amaral (2019, p. 105), “a abordagem teórica apoiada na ciência ecológica é mais consequente, particularmente quando pretende-se relacioná-la aos processos de apropriação do conhecimento”.

A biografada declara: “Não lembro, na minha infância, de ter visto ou ouvido falar sobre utilizar veneno, pois a tradições de saberes comunitários ditavam outras perspectivas de plantio e cuidado com o ambiente”; e prossegue: “isso envolvia amor pelas plantas, animais, águas, ar, solo e seres humanos, em uma teia da vida que abarca fatores bióticos (referentes à vida) e abióticos (sem vida), em construtos sociais que ainda deveriam ser mais humanizados”. E adita:

[...] as imagens vividas com meus avós me conduziam ao sentimento de pertencer a um mundo que por vezes me parecia perdido. Nos meus estudos juvenis eu ia compreendendo que a agroecologia era o respeito à cultura dos povos do local, à diversidade da produção agrícola, ao cuidado do solo, das plantas e dos animais; nesse tempo de certo modo eu vivia essas práticas em uma vida de partilhas familiares e sociais. (A narradora, Neyla Moreira Meneses.)

E continua o relato biográfico falando de um amor que levaria à extensão rural e, mais depois, à educação do campo, tendo como centro a agroecologia, como um dos pilares de sua formação:

Devo dizer, pois, que quando criança, na década de 1970, na casa de meus avós, eu gostava de passear nas áreas de plantio consorciado de feijão (*Phaseolus vulgaris*), milho (*Zea mays*) e macaxeira, ou mandioca (*Manihot esculenta*) com meu avô. O feijão e o milho, em consórcio, a gente plantava e colhia no mesmo período. Quando no consórcio acontece uma outra cultura, como a macaxeira ou a mandioca, o agricultor deixa o restolho (o resto vegetal seco) na área, para auxiliar na adubação da terceira cultura, no caso referido, a macaxeira ou a mandioca. É que a macaxeira e a mandioca levam dezoito meses para ser efetivada a colheita. Assim eu ia aprendendo com meu avô. (A narradora, Neyla Moreira Meneses.)

E acresce: “Era na zona rural de Pacajus que eu mais observava a mata nativa de carnaúbas, marmeleiros, sabiás, vassourinhas e cajueiros, e me punha a refletir sobre a relação minha com o ambiente de vida ao meu redor, desde que eu ia entrando no lugar.” Associando poesia à produção nativa, o olhar da biografada dizia-se: “Era possível contemplar o espelho d’água do riacho Areré, que servia para aguar as plantações feitas ao seu redor. Havia também grande diversidade de pássaros. Para sempre iria lembrar seu canto, quando as imagens de Pacajus me visitavam.” As diferenças do feminino, então, já eram percebidas, neste momento de maneira lúdica, senão poética:

Já com minha avó, eu vivenciava sua ajuda às outras mulheres, na ‘dibuia’ (debulha) do milho e do feijão. A labuta era desenvolvida em um galpão grande, onde as mulheres se sentavam, colocavam feijão e milho no centro, e em roda se ia descascar coletivamente as espigas de milho e debulhar o feijão.

O mais rico dessa lembrança que trago era que tudo isso era feito entre conversas e cantorias, rodas e partilhas de histórias de vida. O tempo da juventude chegara, em dado tempo, e lhe demandava desafios novos, e tinha esse chão do convívio com a terra e seus cuidados, e as perguntas pela existência e o convívio com o outro. (A narradora, Neyla Moreira Meneses.)

Com a juventude, tem-se a participação em novas rodas. A discussão sobre a Extensão Rural no Brasil vinha sendo feita desde 1948 com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais. A ACAR

foi o primeiro serviço de assistência técnica e extensão rural (Ater) no Brasil. Nilza Luzzi (2007), em sua tese intitulada “O Debate Agroecológico No Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais” aborda a importância da discussão sobre extensão rural no Brasil. De acordo com esta tese, um fato relevante na história da extensão rural brasileira foi o questionamento da abordagem tecnicista do ensino da extensão rural nas universidades brasileiras, o que adquiriu relevo por ocasião da XVI Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (1976). “O objetivo desses professores era mudar o foco da extensão feita como uma mera transferência de tecnologia” (Luzzi, 2007 p. 137), que aliás era importada de um contexto socioeconômico diferente do brasileiro; precisava-se de uma abordagem que compreendesse os problemas locais e criasse soluções para eles. Esse debate foi ampliado e conduzido para a realização da 1ª Reunião Técnica de Professores de Extensão Rural, em 1977, e o encontro reforçou e detalhou propostas de mudança já indicadas.

A criticidade em cada das temáticas discutidas nestes coletivos estudantis e nas intervenções sociais das pesquisas gestavam, nas suas inserções práticas, referências inéditas que teciam condições de transformação das realidades estudadas. Aqui já se percebe o valor da pesquisa como formação para professores, sobretudo quando relacionada a ações políticas inadiáveis na vida social. É nesses moldes que é enfatizado o valor da pesquisa como oportunidade de articulação teoria e prática na formação de professores. É que ela frisa um aspecto para o qual atentava Barbosa & Sollano (2014), quando indicava a importância de se ter um conhecimento situado no nosso momento histórico, e que se possa construir capacidades de interpretação junto a intervenções sócio-políticas concretas.

Hoje penso que, nesta hora chave, eu vivia o que Lia Barbosa (2014) nomeava de geopedagogia do conhecimento e que aborda o vínculo indissociável entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que partem do território e seu âmbito sociocomunitário.

Quanto à inserção dos professores no campo científico largo das questões ambientais em geral, área abarcada pelas ciências naturais, observa Acselrad (2014, p. 90) que é preciso problematizar os conjuntos significativos “que organizam um domínio de saber, a ‘maquinaria conceitual’, os ‘hábitos de pensamento’, junto aos “esquemas ideacionais fornecidos pela matéria a ser pensada”. Acrescenta, então que atender a essa relação da teoria e seus domínios de saberes críticos com a prática social compromissada com transformações reais, implica o que ele nomeia de valorar “a perspectiva dos de baixo”, que são costumeiramente consideradas “atraso” (Acselrad, 2014, p. 97). E aqui faz-se preciso explicitar que uma educação popular, como assinalava Brandão (1984,

p. 70) pode ter anexado à palavra educação o codinome *popular* “não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela ‘ensina’ vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular”. E isso se dá como mediação para a construção de mudanças substanciais e superações das contradições que estão postas no tecido da cultura.

Na verdade, discutia-se, desde a universidade, mas também nas pesquisas que envolviam universitários, uma formação diferente, capaz de sustentar as lutas políticas que iam tomando corpo face às novas propostas agroecológicas, o solo onde mais afuniladamente foram se inscrevendo as inquietações de Neyla Moreira Meneses. Graziano Silva (1987, p. 34) observava “uma coisa é a produção da consciência social e outra coisa é a produção da produção”, e essa distinção ora articulação dessas duas questões, se desdobrava nas demandas que a pesquisa e a formação de professores, na área das Ciências Naturais deveria atender. Por exemplo, se sabíamos que “as mudanças tecnológicas não garantem mudanças sociais” (Silva, 1987, p. 34), também era entendida que a questão da produção agrícola não podia estar de fora de nossos estudos e práticas, pois o desafio era evidente: articular a produção agrícola à produção da consciência crítica que sustentaria as transformações necessárias.

Nesse quadro de questões aqui esboçadas, a biografada se motivou seguir para o Mestrado, que foi realizado na UFC, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), no período 1998 a 2002. “Minha dissertação tematizava questões sobre o desenvolvimento sustentável no Assentamento Federal de Reforma Agrária Novas Vidas, localizado no município de Ocara” e nesse período foi enfatizada a preocupação da educação do campo deter-se na formação de professores, nos assentamentos.

Feito o mestrado, Neyla Moreira Meneses, em 2001, integra a Equipe do Projeto de Pesquisa Avaliação dos Impactos Socioeconômicos do Programa Cédula da Terra vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal do Ceará (UFC). Esse projeto tinha como objetivo proceder à avaliação dos impactos socioeconômicos do Programa Célula da Terra, que teve sua implementação em novembro de 1997. O público a ser pesquisado era dividido em três categorias: 1) pequenos agricultores; 2) assentados da Reforma Agrária federal; 3) e os assentados da Reforma Agrária Solidária no âmbito estadual. A pesquisa foi desenvolvida no estado do Ceará sob a coordenação do Professor José Ribamar Furtado, Professora Eliane Dayse e Economista Marcos Antônio Castro. Após a seleção da equipe que foi composta por dezesseis (16) pesquisadores, todos graduados e com experiência de campo, e mais: compromisso com a Reforma

Agrária; disponibilidade de tempo; fácil adaptação às situações adversas; facilidade de trabalho de grupo. Após a seleção, a equipe passou por um período de capacitação com textos indicados pela coordenação. Há lembrança das discussões, da leitura de textos, do fichamento, dos debates em grupos, da leitura de ações coletivas. Todas as atividades eram bem recebidas pelos pesquisadores de campo. Foi uma oportunidade ímpar desenvolver essa pesquisa, pois foi um mês de estudo de textos, convivência com outros pesquisadores de áreas da pedagogia, serviço social, economia, sociologia, geografia e agronomia. Houve uma interação de conhecimentos com base na defesa da Reforma Agrária.

No Ceará, a pesquisa a ser desenvolvida teve sua abrangência nas regiões: Norte, Jaguaribe, Sul, Extremo Piauí, Centro. As regiões foram divididas de acordo com a aproximação dos municípios que tinham assentamentos para ser pesquisados. Totalizou quarenta e um (41) municípios distribuídos em sessenta e nove (69) assentamentos com setecentas e treze (713) famílias. Com a biografada:

Participava eu da equipe do Extremo Piauí formado pelos municípios e assentamentos: Tauá (Passagem São José/Escondido, Cococi/Bonifácio), Independência (Jatobazinho, Pintada/Santana, Oriente e Alta Mira), Crateús (Bom Tempo/Barra, Lagoa e Santo Amaro), Tamboril (Lagoa das Pedras), Catunda (Bom Vergel), Santa Quitéria (Trapiá), Ubajara (Poço de Areia), totalizando doze (12) assentamentos visitados por meu grupo pesquisador.”

Vale destacar aqui, que em Tamboril, o Assentamento da Reforma Agrária Solidária Lagoa das Pedras era uma comunidade formada por remanescentes quilombolas que foi incluída no programa da compra da terra. Os relatos da pesquisa que me couberam se reportaram a esta comunidade quilombola, que tinha seus ancestrais já vividos, criados e enterrados nas terras que lhes era de direito. Todavia, lhes foi imposta a compra dessas mesmas terras no programa da Reforma Agrária Solidária Estadual. (A narradora, Neyla Moreira Meneses.)

Após o mestrado, a biografada passa no concurso para professora da escola pública, da rede estadual de ensino médio do Ceará. Cerca de quinze anos depois participa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNME). Carrano; Dayrell; Maia (2014, p. 26) afirmavam que “a escolha e a responsabilidade por ela, bem como, o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos”; e perguntam os autores: “onde nossos jovens estão aprendendo a escolher? Em que medida nossas ações educativas na escola privilegiam a formação de jovens autônomos?”. A reflexão sobre autonomia perpassava todo o edifício teórico-prático que se alargava das escolhas e responsabilizações no compromisso com as classes populares para a formação no sentido amplo, dos sujeitos.

Dando maior lastro à sua formação pedagógica, pois, a biografada participou do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

(PNEM) em 2014, que aconteceu sob a organização do Ministério da Educação do Governo Federal, pela Portaria de número 1140/2013. O Pacto pautava a formação continuada aos professores das redes estaduais de educação básica que atuavam no ensino médio nas zonas rurais e urbanas. O PNEM ocorreu em todo território brasileiro seguindo as normas da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes de Bases (LDB) e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (resolução CNE/CEB Nº02, 30/01/2012). Neyla Meneses participou como formadora estadual do Ceará. “Esse momento foi determinante nas minhas escolhas, para que eu me envolvesse nos estudos com a finalidade de uma formação profissional na educação mais qualificada”, diz a biografada.

O PNME (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) aconteceu em dois momentos formativos. O primeiro momento foi pautado nos estudos sobre a educação e o ensino médio, focalizando os conteúdos: ensino médio e formação integral; jovem como sujeito do ensino médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; áreas de conhecimento e integração curricular; organização e gestão pública; avaliação no ensino médio. Já na segunda etapa, a temática foi voltada para a compreensão das disciplinas integradas por áreas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, embora também fosse trabalhada a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.

A formação do Pacto aconteceu de forma presencial, nas escolas onde os professores se encontravam; ocorria semanalmente, no horário do planejamento, com horas de estudos coletivo e individual. A funcionalização do Pacto constou na adesão de vinte e seis (26) estados e do Distrito Federal, bem como em quarenta (40) Universidades, com material pedagógico digital, obedecendo as áreas de conhecimento da Lei de Diretrizes de Base (LDB) e matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O processo de capacitação se deu através das escolas, onde atuam os trabalhadores da educação; os professores das Universidades capacitaram os Professores Formadores Regionais, e estes, os Professores Orientadores de Estudo que por sua vez assumiam as capacitações dos Professores cursistas.

No percurso formativo de Neyla, lê-se empenho teórico-prático e o compromisso político, a práxis pedagógica e os âmbitos dialogais que como estamos salientando são aspectos chaves nas reflexões sobre o percurso formativo em pauta. Sai-se, portanto, de uma tradição de formação separada da vida e das demandas sociais, e chega-se a “um lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de redefinição de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma identidade evolutiva”; esta, leva em conta a perspectiva existencial que “em suas dimensões psicossomáticas e

socioculturais toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência” (Josso, 2007, p. 415). Lembremos que segundo Josso (2007, p. 421-422) há quatro categorias constituidoras dos movimentos formativos e que envolve: saberes experienciais, existenciais, instrumentais e reflexivos.

CONCLUSÃO

Ao percorrer o traçado autobiográfico de Neyla Moreira de Meneses, uma dos autores do presente artigo, vimos que a formação da professora nos leva a capturar reflexões que põem em pauta a especificidade do trabalho do professor. Tal questão envolve caminhos formativos institucionais, que dialogam com compartilhamentos em situações de movimentos sociais e sociedade política organizada.

Assim é que se sai de uma bifurcação que dividia a formação institucional e prática social do professor - a primeira corporificada geralmente em cursos de graduação, mestrado e correlatos, e a segunda em situações que operavam com o ensino. Temporalmente, as duas visões faziam-se em momentos distintos. No entanto, neste estudo (auto) biográfico viu-se a singularidade da biografada nos trazer uma imersão no campo das situações concretas de sua participação social como educadora, junto ao estudo formal.

Tal situação de prática social educadora situada, junto ao lastro formativo que se adensava, mostrou-nos também que havia um engajamento político que propiciava as atuações na universidade (no movimento universitário junto a pesquisas acadêmicas), e nos contextos sociais que demandavam atuações na área da biografada, as Ciências da Natureza. Os saberes experienciais, então, se davam junto aos formativos, em uma dialogia fecunda mediada também pelos sujeitos das pesquisas colaborativas que atuavam consigo e pelas populações e comunitários que eram alvo, na verdade participes das práticas sociais e profissionais situadas, às quais nos referimos.

Pôde-se observar que na prática situada e dialógica se produz formação, que organicamente funciona como ferramenta da criação de um saber popular onde a discência se faz junto da docência, o saber fazer junto do saber pensar e as dimensões (inter) subjetivas se articulam com a produção objetiva das transformações das realidades.

Ressalta-se nessa trajetória formativa o que nos parece também bastante significativo: a produção da consciência crítica e sua potência interventora no real, como parte fundante da dimensão da produção de conhecimento dos professores e das professoras.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. **Disputas cognitivas e exercício da capacidade crítica: o caso dos conflitos ambientais no Brasil**. Sociologias, Porto Alegre - UFRGS, ano 15, no. 15, , p. 84-105. 2014.

AMARAL, A. P. O Ensino da Agroecologia nas escolas família agrícola do estado de Goiás: que agroecologia é essa? Tese de Doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2019.

BARBOSA, L. P.; GÓMEZ-SOLLANO, M. La Educación Autónoma Zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes. **Revista Intersticios de la Política y de la Cultura. Intervenciones latinoamericanas**. Universidad Nacional de Córdoba, v. 3, nº 6, 2014.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96, seu Art. 35. 1996.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 02 de 28de abril de 2008, art. 1º.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Médio e Formação Humana Integral In: Formação de professores de ensino médio, etapa 1 – caderno 1: Secretaria de Educação Básica. Formação/Ministério da Educação, Brasília -DF, p. 51. 2013.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CARRANO Y DAYRELL. Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: Carrano; Dayrell e Maia. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DELORY-MOMBERGER. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)-Biográfica, Salvador. V.01, p.133-147, jan-abril 2016.

____. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

FAEAB. **Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa, 2, 1984**, Rio de Janeiro. Agricultura alternativa – homem natureza namorando a terra: anais do II Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa. Rio de Janeiro: FAEAB/AEARJ, 1985. 314p.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias**. Porto Alegre/RS, ano XXX n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LEÃO, Geraldo & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LUZZI, N. **O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais**. Tese de doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2007.
- MENESES, N. M. **Perspectiva Agroecológica no Assentamento Novas Vidas no Município de Ocara – Ceará**. 2002. 116p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento de Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- SARAMAGO, J. Biografias. In: **O caderno de Saramago**. 2008.
- SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; AYOUB, E. Editor responsável: Carmem Lúcia Soares. **Dossiê Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola**. UNICAMP - Faculdade de Educação, 2021.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TERRIEN & LOYOLA. **Experiência e competência no ensino**: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação & Sociedade, ano XXII, n° 74, Abril/2001.
- TERRIEN, J. e DAMASCENO, M.N. **Artesões de um outro ofício**: Múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS NO AMAZONAS

Lucas Pinto de Oliveira¹

Ygor Maia Leiros²

Antonia Paiva Lima³

Márcio Laranjeira Anselmo⁴

Maria José Nice Paiva Lima⁵

INTRODUÇÃO

A consolidação do direito à educação pública, democrática e socialmente referenciada tem impulsionado a formulação de políticas educacionais voltadas à ampliação das oportunidades formativas no Brasil. Nesse contexto, a educação integral em tempo integral desponta como uma estratégia político-pedagógica fundamental, orientada não apenas pela ampliação da jornada escolar, mas pela ressignificação da escola como espaço de formação humana integral, culturalmente situado e comprometido com a promoção da justiça social. Trata-se de uma concepção que busca enfrentar desigualdades históricas, assegurando às experiências educacionais plurais, emancipatórias e ancoradas em projetos de vida que reconheçam suas identidades, territórios e potencialidades.

Instituído pela Lei nº 14.640/2023 (Brasil, 2023), o Programa Escola em Tempo Integral (ETI) propõe a expansão progressiva da jornada escolar, a reorganização curricular e a valorização dos territórios educativos como dimensões centrais da política. No estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM) pactuou a meta de criação

1 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. Email: lucaspintooliveira@gmail.com.

2 Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. SEDUC/AM. Email: Ygor.maia26@gmail.com.

3 Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. Email: antonia.p.lima@hotmail.com.

4 Mestre em Ciência e Tecnologia. SEDUC/AM. Email: mlaranjeira456@gmail.com.

5 Mestre em Ciências da Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Email: paivanice08@gmail.com.

anual de 16.915 novas matrículas em tempo integral até 2026, distribuídas em três ciclos anuais, o que demanda reestruturações físicas, pedagógicas e institucionais (Amazonas, 2023).

Contudo, a implementação do Programa no território amazonense revela uma série de desafios, que vão desde a adequação da infraestrutura até à gestão do tempo-espaço escolar, passando pela formação docente e pela articulação entre os diversos atores institucionais. Tais limites impõem a necessidade de uma análise situada, que considere os modos como os sujeitos escolares interpretam, tensionam e ressignificam a política em seus cotidianos.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe analisar os impactos da implementação do Programa ETI nas escolas da rede estadual do Amazonas, a partir da escuta qualificada de diretores, administradores escolares, professores, pedagogos e secretários escolares. Para isso, adota-se uma abordagem metodológica de natureza mista, integrando dados qualitativos e quantitativos, com o objetivo de apreender as transformações institucionais em curso, os desafios enfrentados na materialização da política e os sentidos atribuídos à educação integral no contexto amazônico. Ao considerar as especificidades territoriais, socioculturais e estruturais da região, a pesquisa busca compreender como essa política educacional tem sido interpretada, apropriada e ressignificada pelos sujeitos envolvidos em sua implementação.

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, a ampliação da jornada escolar tem sido mobilizada como uma estratégia de enfrentamento às desigualdades e de promoção da equidade, sobretudo quando articulada à concepção de educação integral. Essa perspectiva propõe a ressignificação do tempo e do espaço escolar, a reorganização curricular e o fortalecimento das conexões entre escola, território e comunidade, com vistas à formação integral dos estudantes.

O Programa ETI, instituído pela Lei nº 14.640/2023, assume esse desafio ao propor uma nova configuração institucional para a escola pública, orientada por uma proposta pedagógica que reconhece o estudante em sua complexidade ética, cognitiva, afetiva, estética, social e política, visando ao seu desenvolvimento pleno e à valorização das múltiplas territorialidades brasileiras.

No estado do Amazonas, a adesão ao Programa desencadeou, a partir de 2023, um processo de reorganização pedagógica, física e administrativa em escolas selecionadas, com a meta de criação de 16.915 novas matrículas em tempo integral até 2026. Diante da extensão territorial, das desigualdades históricas e dos desafios logísticos que marcam a região, a implementação da política exige novas formas de gestão, planejamento e atuação institucional. Tais transformações impactam diretamente a cultura escolar e o cotidiano das unidades de ensino.

Nesse cenário, compreender como diretores, administradores escolares, professores, pedagogos e secretários escolares vivenciam e interpretam esse processo torna-se fundamental. Esses sujeitos, mais do que simples executores, atuam como protagonistas e mediadores da política em suas materialidades institucionais. Suas percepções oferecem elementos essenciais para avaliar a efetividade da política, suas contradições, limites e potencialidades.

Assim, esta pesquisa tem como foco a análise da implementação do Programa ETI em escolas da rede estadual do Amazonas, a partir da escuta qualificada dos profissionais da educação, considerando as transformações institucionais, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas no contexto amazônico.

Diante disso, a investigação será orientada pela seguinte pergunta-problema:

Quais são os impactos da implementação do Programa Escola em Tempo Integral nas escolas da rede estadual do Amazonas, a partir das percepções de diretores, administradores, professores, pedagogos e secretários escolares sobre os avanços, desafios e transformações no cotidiano institucional?

DESENVOLVIMENTO

A educação integral em tempo integral tem se consolidado como um dos principais eixos das políticas públicas educacionais contemporâneas no Brasil, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, históricas e territoriais. Essa proposta, longe de se restringir à ampliação da jornada escolar, convoca uma redefinição da função social da escola pública, de seu projeto político-pedagógico e das relações que estabelece com os territórios, os sujeitos e os saberes que a constituem.

Nesse sentido, é essencial distinguir as noções de educação integral e educação em tempo integral, frequentemente tratadas como sinônimas nas formulações institucionais e práticas escolares. Conforme apontam Cardoso e Oliveira (2020), a educação integral refere-se a uma concepção formativa ampla, que busca o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito — cognitiva, ética, afetiva, estética, social e cultural. Já a educação em tempo integral se caracteriza como uma estratégia organizacional voltada à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, criando condições para que a formação integral possa ser efetivada.

A ampliação da jornada, portanto, não pode ser entendida como um fim em si mesma, mas como meio de viabilizar experiências educativas significativas, integradoras e culturalmente situadas. Como destacam Coelho e Hora (2010), é imprescindível que essa expansão esteja sustentada por uma intencionalidade formativa clara, ancorada em revisão curricular, práticas de gestão democrática e

articulação com os territórios, de modo a atribuir sentido à política no cotidiano das escolas públicas.

Essa diferenciação é fundamental para prevenir abordagens reducionistas nas políticas educacionais, que frequentemente colocam ênfase apenas na quantidade de horas escolares. A mera ampliação da jornada, sem uma proposta pedagógica estruturada, corre o risco de não promover uma formação que articule diferentes saberes, valorize as culturas locais e reconheça os sujeitos em sua complexidade. Conforme discutido por Coelho e Hora (2010), é imprescindível que essa expansão esteja ancorada em intencionalidade formativa, revisão curricular e práticas de gestão democrática que deem sentido à política no cotidiano das escolas. Além disso, é preciso reconhecer que a educação integral é uma construção histórica e política, vinculada a disputas por projetos de sociedade e a diferentes concepções de escola pública. Cavaliere (2014) enfatiza que sua materialização depende das condições concretas de implementação, das concepções dos sujeitos envolvidos e da articulação entre o Estado e os territórios. Tal compreensão será aprofundada nas próximas seções, considerando os desafios específicos da política educacional na Amazônia e a necessidade de práticas contextualizadas que fortaleçam o direito à educação com qualidade social.

A educação integral, longe de representar uma proposta neutra ou meramente técnica, constitui-se como um campo de disputas ideológicas, simbólicas e estruturais no interior das políticas educacionais. Trata-se de uma concepção que mobiliza diferentes projetos de sociedade, demandando que se reflita sobre quais sujeitos, quais saberes e quais territórios são legitimados nos espaços escolares. Como defendem Fávero *et al.* (2022), toda política educacional é atravessada por escolhas, silenciamentos e interesses que operam nos distintos níveis da formulação à implementação, exigindo, portanto, leitura crítica e análise situada.

Nesse sentido, Colares, Jeffrey e Maciel (2018) apontam que a efetivação da educação integral pressupõe a constituição de escolas como espaços dialógicos, que reconhecem a pluralidade dos sujeitos e a diversidade dos territórios. Tais escolas devem ser concebidas como instituições de escuta, de cuidado e de produção coletiva de sentidos, o que implica reorganizar práticas pedagógicas, tempos e espaços para acolher diferentes experiências e trajetórias.

Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando situada no contexto amazônico, onde os desafios logísticos, históricos e socioculturais impõem a necessidade de políticas públicas sensíveis à realidade local. Nogueira *et al.* (2024), ao analisarem os tensionamentos provocados pelo Novo Ensino Médio nas Amazônias, destacam o risco de homogeneização de políticas educacionais

que não reconhecem a complexidade territorial da região. Tal alerta se aplica diretamente ao Programa ETI, cuja implementação no Amazonas requer leitura crítica e mediações institucionais que valorizem a escuta dos sujeitos escolares e a cultura dos territórios.

A escola pública, nesse cenário, não se limita à função de executora de políticas educacionais, mas se constitui como um espaço ativo de mediação, negociação, reinvenção e, por vezes, resistência às diretrizes prescritas em nível central. Essa perspectiva desloca o foco da análise para os sujeitos que vivenciam, no cotidiano escolar, a materialidade das políticas: professores, gestores, pedagogos, estudantes e comunidades. Como ressaltam Pereira, Souza e Conceição (2023), a educação integral só se efetiva quando construída a partir das vozes e experiências dos sujeitos escolares, em um movimento dialógico que reconhece suas práticas, valores e contextos. Nesse sentido, a escuta ativa — comprometida com a justiça social e com a transformação das práticas educativas — constitui-se como eixo estruturante desta pesquisa. Como defende Gadotti (2009), a educação integral deve estar ancorada em uma concepção de escola que seja espaço de formação ética, política e cultural, e não apenas reprodutora de conteúdos. Essa visão reforça a importância de que as práticas escolares estejam alinhadas com os princípios de justiça social, solidariedade e valorização dos territórios, o que é particularmente relevante em contextos historicamente negligenciados como o da Amazônia. Nessa direção, Josso (2007) propõe compreender a educação como um processo de formação identitária contínua, ancorado nas narrativas de vida dos sujeitos. Para a autora, é no entrelaçamento entre experiências, memórias e aprendizagens que se constroem trajetórias formativas singulares. Esse olhar é essencial para a análise da política de tempo integral na Amazônia, pois permite reconhecer as vivências escolares como espaços de subjetivação e resistência, especialmente em realidades atravessadas por desigualdades e silenciamentos históricos.

Como argumentam Pereira, Souza e Conceição (2023), a efetividade da educação integral não pode ser avaliada apenas com base em indicadores formais ou no cumprimento de metas, mas deve considerar as experiências concretas vividas nos cotidianos escolares. Isso requer uma escuta qualificada dos sujeitos que integram a escola pública, reconhecendo-os não como meros executores de normativas, mas como protagonistas e produtores de sentidos no processo de implementação da política.

Essa escuta ativa torna-se ainda mais necessária em territórios como a Amazônia, marcados por desigualdades históricas, invisibilização política, negação de direitos e desafios logísticos que impactam diretamente a oferta educacional. Nesse contexto, como reforça Nogueira *et al.* (2024), a implementação de políticas nacionais — como o Programa ETI — exige uma

leitura crítica e situada, capaz de considerar as especificidades locais e evitar a reprodução de modelos homogeneizantes que desconsiderem as múltiplas territorialidades envolvidas.

Nesse interim, a escola deve ser compreendida como espaço de articulação entre o macro e o micro da política, em que as diretrizes são interpretadas, negociadas e ressignificadas à luz dos contextos vivenciados. Coelho e Hora (2010) apontam que o tempo e o currículo devem ser compreendidos como categorias políticas e não neutras, exigindo intencionalidade pedagógica e diálogo constante com os sujeitos escolares. Ao compreender o tempo escolar como território de disputa e de possibilidade, amplia-se a capacidade da escola de responder aos desafios sociais e formativos impostos por contextos como o amazônico.

Assim, esta pesquisa se fundamenta em um referencial teórico que concebe a educação integral como um projeto político e formativo situado, alicerçado nos princípios da justiça social, da equidade e da valorização das territorialidades. Parte-se da compreensão de que a escola pública não é um espaço neutro ou meramente aplicador de diretrizes, mas um território de mediação ativa entre as políticas nacionais e os contextos locais. Nesse processo, as políticas são reinterpretadas, ressignificadas e tensionadas pelas vivências e práticas dos sujeitos escolares. Analisar a política de educação integral em tempo integral, portanto, exige mais do que o exame de seus fundamentos legais e operacionais; requer a atenção às suas expressões concretas no cotidiano escolar — às formas como é apropriada, disputada e implementada, e aos efeitos que produz nas relações pedagógicas, nos tempos e espaços da escola e nas experiências formativas dos estudantes.

Nesse contexto, a escuta ativa das percepções de diretores, administradores, professores, pedagogos e secretários escolares emerge como eixo metodológico e ético da investigação. Como discutido ao longo deste referencial teórico, compreender a política em sua efetividade implica reconhecer os sujeitos escolares como protagonistas, produtores de sentidos, intérpretes das normativas e agentes de transformação institucional. Tal abordagem crítica e situada orienta o percurso analítico e metodológico da pesquisa, conferindo-lhe densidade teórica e compromisso com a diversificada realidade educacional amazônica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que se propõe a gerar conhecimento voltado à solução de problemas concretos relacionados à implementação da política de educação integral em tempo integral no estado do Amazonas. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada objetiva intervir na realidade por meio de estudos que possam subsidiar ações práticas e políticas

públicas. Gil (2017) também destaca que pesquisas dessa natureza visam não apenas a ampliação do conhecimento, mas sobretudo sua utilização em contextos específicos, como é o caso das escolas estaduais investigadas neste estudo.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva com elementos exploratórios. Isso porque, conforme Gil (2017), a pesquisa descritiva busca observar, registrar e analisar fenômenos, sem a interferência do pesquisador, com foco na descrição das características de um determinado grupo ou situação. No entanto, o presente estudo também apresenta traços exploratórios ao investigar um fenômeno ainda recente e em processo de consolidação – a implementação do Programa ETI em um território marcado por desigualdades históricas e desafios logísticos, como o Amazonas. Nesse sentido, conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória é indicada quando se deseja compreender aspectos ainda pouco estudados ou contextualizados, o que justifica a escolha metodológica neste caso.

Do ponto de vista da abordagem do problema, adota-se um método misto, combinando técnicas qualitativas e quantitativas. Creswell (2010) destaca que a abordagem mista permite a integração entre dados objetivos e interpretações subjetivas, ampliando a capacidade de compreensão dos fenômenos educacionais. Essa opção metodológica justifica-se pelo interesse em analisar tanto os aspectos mensuráveis (como frequência de respostas e padrões de percepção) quanto os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às práticas e políticas vivenciadas nas escolas em tempo integral. A utilização de perguntas abertas e fechadas no formulário aplicado reflete esse duplo movimento analítico, conforme já discutido por Gil (2017) e Prodanov e Freitas (2013).

Por fim, no que se refere aos procedimentos técnicos, esta pesquisa articula três estratégias complementares: pesquisa documental, pesquisa de campo e estudo de caso múltiplo. A pesquisa documental será realizada por meio da análise de legislações, portarias, planos de ação e demais documentos oficiais relacionados ao Programa ETI. A pesquisa de campo consistirá na aplicação de formulários a diretores, administradores, professores, pedagogos e secretários escolares de nove escolas selecionadas por amostragem, distribuídas entre os três ciclos do Programa (2023/2024; 2024/2025; 2025/2026), contemplando unidades da capital e do interior. Já o estudo de caso múltiplo, conforme Gil (2017), possibilita o aprofundamento da investigação em diferentes contextos institucionais, favorecendo comparações e análises mais abrangentes sobre a implementação da política educacional.

No que se refere à forma de abordagem do problema, esta pesquisa adotará o método misto, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. Conforme Creswell (2010), essa abordagem permite uma

compreensão mais ampla e aprofundada de fenômenos sociais complexos, ao combinar as potencialidades das duas tradições metodológicas. A articulação entre dados objetivos e interpretações subjetivas favorece a construção de análises mais integradas, particularmente relevantes quando se investigam políticas públicas em contextos historicamente desiguais, como a realidade amazônica.

A dimensão quantitativa será explorada por meio de perguntas fechadas, organizadas em formulários digitais, visando sistematizar as percepções dos sujeitos pesquisados em categorias analíticas previamente estabelecidas. Já a dimensão qualitativa será operacionalizada por meio de perguntas abertas, que possibilitem a emergência de sentidos, narrativas e experiências singulares, ampliando a compreensão sobre os efeitos e significados da política no cotidiano escolar.

A coleta de dados será realizada por meio do Google Formulários (Google Workspace, 2025), ferramenta digital de amplo acesso e funcionalidade, que permite a elaboração de instrumentos com questões abertas e fechadas, além da organização automática das respostas. O formulário será disponibilizado a profissionais de educação atuantes em nove escolas públicas estaduais participantes do Programa ETI no estado do Amazonas, selecionadas por amostragem aleatória simples.

A amostra será composta por 3 (três) escolas de cada ciclo de implementação da política, totalizando nove unidades:

- Ciclo 2023/2024: 1 escola da capital e 2 do interior;
- Ciclo 2024/2025: 1 escola da capital e 2 do interior;
- Ciclo 2025/2026: 1 escola da capital e 2 do interior.

Participarão da pesquisa diretores, administradores, professores, pedagogos e secretários escolares, conforme critérios definidos a partir da função exercida e da experiência direta com a política de tempo integral em suas respectivas instituições.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa será realizada a partir de 2 (duas) técnicas complementares, seguindo os parâmetros de abordagem do método misto e da análise de conteúdo.

Para os dados qualitativos, oriundos das perguntas abertas dos formulários, será utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016). Essa técnica busca identificar, categorizar e interpretar as unidades de sentido presentes nas falas dos participantes, permitindo a construção de categorias temáticas emergentes. Bardin destaca que a análise de conteúdo não se limita à contagem de ocorrências, mas busca compreender a complexidade dos discursos, revelando suas intenções, contradições e significados implícitos.

Nesse processo, Flick (2013) complementa esse entendimento ao afirmar que a análise qualitativa deve priorizar o olhar sensível às narrativas, às práticas

e às relações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos sociais em que estão inseridos. Essa perspectiva será essencial para captar as nuances das experiências vividas por profissionais da educação nas escolas participantes, respeitando a diversidade e a singularidade de suas trajetórias e interpretações.

Com relação aos dados quantitativos, provenientes das perguntas fechadas, será realizada uma análise estatística descritiva, com o objetivo de sintetizar tendências, frequências e distribuições. Essa etapa permitirá visualizar padrões objetivos nas percepções dos sujeitos, subsidiando a interpretação dos achados qualitativos e ampliando a robustez da análise.

A triangulação entre as diferentes fontes de dados, sujeitos e estratégias analíticas visa assegurar a validade e a confiabilidade da pesquisa, ampliando o potencial de compreensão crítica sobre a implementação da política de educação integral em tempo integral nas escolas públicas do Amazonas.

À vista disso, a metodologia proposta articula, de forma coerente, os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos e os procedimentos técnico-científicos adotados, conferindo densidade analítica ao estudo. A opção pelo método misto, a triangulação de fontes e a escuta qualificada dos sujeitos escolares buscam apreender, com profundidade e sensibilidade, os sentidos atribuídos à política de educação integral em tempo integral nas escolas da rede estadual do Amazonas. Tal percurso metodológico reafirma o compromisso da pesquisa com a produção de conhecimento situado, socialmente relevante e alinhado à valorização dos sujeitos que constroem cotidianamente a educação pública nos diversos territórios amazônicos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar.

Conjunto documental: memos e ofícios sobre a pactuação e implementação do Programa Escola em Tempo Integral. Manaus: SEDUC-AM, 2023.

Documentos administrativos internos.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016. ISBN 978-85-62938-04-7.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n4/1809-3876-curriculum-18-04-2074.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil**: filantropia ou política de Estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 11, n. 23, p. 187–202, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/download/202/89>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos (orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. Santarém, PA: UFOPA, 2018. v. 1, 229 f. Publicação viabilizada pela UFOPA - Programa de Pós-Graduação em Educação por meio do edital PROCAD 071/2013 em parceria com UNICAMP, UNIR e UFOPA. ISBN 978-85-65791-36-6. Edição Kindle.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. ISBN 978-85-363-2300-8.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrolgia, 2022. ISBN 978-65-86218-88-6.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. ISBN 978-85-65848-08-4.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição crítica à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://gadotti.org.br/jspui/bitstream/123456789/419/2/AMG_PUB_01_005.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN 978-85-97-01292-7.

GOOGLE WORKSPACE. **Formulários Google**: criador de formulários online. 2025. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 25 abr. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413–438, set./dez. 2007. Artigo recebido em: jun. 2007; aprovado em: ago. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde *et al.* **Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias**. Revista Ponto de Vista, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rpv/article/view/16137>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (Orgs.). **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. ISBN 978-65-265-0355-3.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. ISBN 978-85-7717-158-3.

ENTRE CORES E CÓDIGOS: INTEGRAÇÕES MULTIDISCIPLINARES ENTRE ARTE E CIÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Dairce Londero¹

Samantha Ferreira da Silva²

INTRODUÇÃO

A dicotomia entre arte e ciência tem origens históricas e filosóficas profundas, frequentemente sustentadas por paradigmas que opõem subjetividade e objetividade, emoção e razão. No entanto, na contemporaneidade, essa separação vem sendo amplamente questionada. A arte, com sua capacidade de expressão simbólica e sensível, e a ciência, com seu rigor analítico e metodológico, não se configuram como campos excludentes, mas sim como esferas complementares do conhecimento humano. Ambas compartilham elementos fundamentais, como a observação atenta, a experimentação, a análise crítica e a criação inovadora.

No contexto educacional, a integração entre arte e ciência potencializa práticas pedagógicas interdisciplinares que promovem um aprendizado mais significativo, crítico e alinhado aos desafios complexos do século XXI. Essa abordagem integrada favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, articulando lógica e sensibilidade em benefício de uma formação integral. Além disso, evidências oriundas da neurociência e da psicologia educacional demonstram que criatividade e raciocínio lógico não são habilidades antagônicas, mas complementares no processo de aprendizagem. O desenvolvimento conjunto dessas competências estimula a plasticidade cerebral, amplia as possibilidades de resolução de problemas e fortalece a autonomia intelectual do estudante (Damasio, 2012; Gardner, 1994).

A crescente demanda por uma educação que transcenda a fragmentação disciplinar e dialogue com os desafios contemporâneos justifica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais. Em um cenário de rápidas transformações tecnológicas, sociais e ambientais, torna-se urgente promover

1 Dairce Londero Formação em Ciências Biológicas. E-mail: daircelondero@hotmail.com.

2 Formação em pedagogia e Artes Visuais. E-mail: samantha.ferreira1985@gmail.com.

uma formação mais integrada, criativa e crítica. A abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) surge como uma alternativa inovadora que articula conhecimentos diversos de forma contextualizada e significativa. Integrar arte e ciência na escola não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também contribui para a construção de sujeitos mais sensíveis, curiosos e preparados para resolver problemas complexos de forma ética e colaborativa.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o potencial educativo da integração entre arte e ciência no contexto escolar, com foco nas contribuições da abordagem STEAM para o desenvolvimento cognitivo, criativo e crítico dos estudantes. Pretende-se investigar como práticas pedagógicas interdisciplinares podem favorecer uma aprendizagem mais significativa e engajada, promovendo conexões entre diferentes áreas do saber e estimulando a formação integral dos educandos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A separação entre arte e ciência, muitas vezes percebida como natural no ambiente escolar, é fruto de construções históricas e epistemológicas que negligenciam a origem comum dessas formas de conhecimento. Autores como Edgar Morin (2000) destacam a necessidade de superarmos o paradigma da compartimentalização do saber, propondo uma abordagem transdisciplinar que reconheça a complexidade dos fenômenos e das relações humanas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade entre arte e ciência torna-se uma via potente para a construção de uma educação mais integrada, crítica e sensível à realidade contemporânea.

John Dewey (2010), ao refletir sobre a experiência estética, argumenta que tanto a arte quanto a ciência compartilham aspectos fundamentais do processo de conhecimento, como a curiosidade, a investigação e o encantamento diante do mundo. Essa concepção é corroborada por Antonio Damasio (2012), ao defender que razão e emoção são indissociáveis no funcionamento do cérebro humano, o que reforça a importância de abordagens pedagógicas que unam sensibilidade e lógica, imaginação e sistematização.

Na educação formal, essa integração encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que propõe, entre suas competências gerais, o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, valorizando o conhecimento artístico como forma de expressão e interpretação da realidade. O documento reconhece a importância de práticas pedagógicas que articulem diferentes campos do saber em favor da aprendizagem significativa e do protagonismo estudantil.

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner (1994), também sustenta essa proposta ao considerar que os indivíduos aprendem de maneiras diversas, sendo capazes de manifestar competências tanto na esfera lógico-matemática quanto na musical, espacial e corporal-cinestésica. Essa visão amplia as possibilidades metodológicas e legitima a valorização de práticas que dialoguem com múltiplas formas de expressão e raciocínio.

Do ponto de vista histórico, a relação entre arte e ciência remonta à antiguidade, quando os saberes ainda não haviam sido rigidamente separados. No Egito Antigo, por exemplo, a arte era um veículo essencial de transmissão de conhecimentos científicos, como os ligados à astronomia, à medicina e à matemática, representados visualmente por meio de hieróglifos e esculturas (ZASLAVSKY, 1999). Na Grécia Clássica, filósofos como Pitágoras e Platão percebiam na harmonia musical e nas proporções geométricas uma forma de compreender a ordem cósmica do universo — um elo entre estética e racionalidade.

Durante o Renascimento, essa interdependência alcançou seu ápice. Leonardo da Vinci, artista e cientista por excelência, defendia que “a pintura é uma ciência”, por exigir observação empírica, domínio da anatomia humana, conhecimento da luz e da perspectiva (DA VINCI, 2003). Seus cadernos de estudos evidenciam que o ato criativo e a pesquisa científica podem coexistir de forma produtiva. Lynn Gamwell (2002) destaca que o desenvolvimento da perspectiva linear, por artistas como Brunelleschi e Alberti, foi fundamental não apenas para a evolução das artes visuais, mas também para a sistematização de princípios geométricos que influenciaram a ciência moderna.

Com o advento da Revolução Científica, a arte continuou a desempenhar um papel importante como linguagem de representação e comunicação científica. Galileu Galilei, por exemplo, usava o desenho como método para registrar suas observações astronômicas antes mesmo da invenção da fotografia. Como pontua Bourdieu (2003), os grandes saltos do conhecimento humano ocorreram justamente quando as fronteiras entre os campos artístico e científico se diluíam, favorecendo o surgimento de novas formas de compreender e representar o mundo.

Na contemporaneidade, autores como Júlia Bezerra (2023) têm se dedicado a estudar as possibilidades educativas da abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), que propõe a integração intencional desses campos como estratégia para promover o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento dos estudantes. Essa proposta reconhece que a solução de problemas complexos exige uma articulação entre racionalidade técnica e imaginação simbólica, estimulando o protagonismo e a autonomia dos educandos.

Carlos Loureiro (2021) também defende o diálogo entre arte e ciência como forma de ampliar a compreensão dos fenômenos e enriquecer as práticas pedagógicas. Ele destaca que ambas as áreas se alimentam da curiosidade humana, da necessidade de explorar, representar e transformar o mundo. Essa perspectiva está alinhada com os princípios apontados pela UNESCO (2021), que considera competências como empatia, criatividade e pensamento sistêmico essenciais para a educação do século XXI.

Portanto, retomar a integração entre arte e ciência no contexto educacional contemporâneo é, acima de tudo, resgatar uma tradição epistemológica que reconhece a pluralidade do conhecimento humano e valoriza sua dimensão estética, ética e social.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Para efetivar a integração entre arte e ciência, é necessário planejamento colaborativo entre professores, valorização da curiosidade dos alunos e uso de metodologias ativas, como:

- **STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics):** abordagem que articula várias áreas do conhecimento, incentivando a aprendizagem por meio de desafios criativos.
- **Projetos de investigação artística-científica:** onde os alunos são incentivados a explorar fenômenos naturais e sociais por meio de linguagens visuais, cênicas ou sonoras.
- **Uso de museus, laboratórios e espaços culturais:** promovendo experiências significativas e conectadas com o cotidiano.
- **Tecnologias educacionais integradoras:** como programação criativa, softwares de edição gráfica, jogos digitais e plataformas interativas, que permitem o desenvolvimento de produtos interdisciplinares.

A avaliação dessas experiências pode ser realizada por meio de portfólios, rubricas interdisciplinares, exposições científicas-artísticas e autoavaliações, valorizando o processo criativo, a argumentação e o domínio dos conteúdos explorados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, conforme classificação proposta por Gil (2008). Opta-se por essa abordagem por compreender que o fenômeno da integração entre arte e ciência na educação demanda uma análise profunda das práticas, significados e percepções envolvidas nesse processo.

A pesquisa qualitativa permite interpretar a realidade educacional a partir da perspectiva dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos, valorizando a complexidade das relações pedagógicas e os sentidos atribuídos às práticas interdisciplinares (Bogdan; Biklen, 1994).

O estudo será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), consiste no levantamento e análise de produções acadêmicas já publicadas — como livros, artigos científicos e teses — que discutem a integração entre arte e ciência, metodologias interdisciplinares, formação docente e políticas públicas educacionais. Essa etapa fundamentará teoricamente a discussão proposta, fornecendo subsídios conceituais e metodológicos para o aprofundamento da temática.

A análise documental se dará a partir de documentos oficiais da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de diretrizes e legislações que orientam a prática pedagógica e a formação de professores no país.

A triangulação dessas fontes visa garantir maior consistência e profundidade à análise, contribuindo para a construção de reflexões que articulem teoria e prática, promovendo uma compreensão crítica sobre os desafios e as possibilidades da união entre arte e ciência no contexto educacional contemporâneo.

CONCLUSÃO

A integração entre arte e ciência no contexto educacional representa um caminho promissor para a construção de uma aprendizagem mais significativa, crítica e transformadora. Ao superar a fragmentação disciplinar, essa abordagem amplia o horizonte formativo dos estudantes, estimulando não apenas o domínio de conteúdos, mas o desenvolvimento integral de competências cognitivas, emocionais, estéticas e sociais. Arte e ciência, tradicionalmente vistas como opostas, revelam-se, na prática pedagógica contemporânea, como linguagens complementares que, quando articuladas, potencializam a criatividade, o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de resolução de problemas.

Promover essa integração exige mais do que boa vontade docente — requer políticas públicas comprometidas com a inovação educacional, formação continuada para os professores, investimentos em projetos interdisciplinares e uma reestruturação curricular que valorize a complexidade do saber. A abordagem STEAM, ao propor uma educação conectada com os desafios do século XXI, evidencia que unir razão e sensibilidade não é apenas desejável, mas necessário.

Assim, investir na convergência entre arte e ciência é apostar em uma educação que humaniza, que forma sujeitos autônomos, criativos e

comprometidos com a transformação social. É reconhecer que preparar os estudantes para o futuro implica ensiná-los a pensar com a mente e com o coração, com lógica e com imaginação, com método e com poesia.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Júlia. **Educação STEAM: integrações entre ciências e artes na escola**. *Revista Educação e Multidisciplinaridade*, v. 7, n. 1, p. 22-35, 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. *Brasília*: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAMASIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DA VINCI, Leonardo. **Tratado da pintura**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GAMWELL, Lynn. **Science and the visual arts**. New York: Princeton University Press, 2002.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOUREIRO, Carlos. **Arte e ciência: intersecções e diálogos**. *Revista Interdisciplinar da Cultura*, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2021.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- UNESCO. **Futures of education: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.
- ZASLAVSKY, Claudia. **Math equals: biographies of women mathematicians and scientists**. Chicago: Chicago Review Press, 1999.

POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DO PODCAST A PARTIR DE VIVÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Kelly Bernardo de Paulo¹

Jaqueline de Freitas²

Mônica Dias Vieira³

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade que se comunica de diferentes formas. Para Paulo Freire (1978), o mundo humano é um mundo de comunicação. O processo de se comunicar entrelaça-se na reciprocidade em que não há sujeitos passivos, pelo contrário, é se comunicando que o sujeito se expressa.

A educação como movimento dialógico, assume o caráter comunicativo “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1978, p.46). Portanto, é através da comunicação, em um processo participativo, que os sujeitos produzem seus pensamentos. Com isso, surge a necessidade de reflexão sobre as relações comunicativas que são estabelecidas na educação que poderão construir possibilidades dialógicas e de compartilhamentos.

De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2016) de Florianópolis, o trabalho com as Tecnologias da Informação vem sendo desenvolvido na rede desde 1998 através do Núcleo de Tecnologia Municipal. A organização tem o objetivo de desenvolver ações formativas para professores e estudantes atuarem de forma crítica com as tecnologias.

Ao longo do tempo, a tecnologia foi sendo incorporada nos espaços educativos, proporcionando diferentes configurações no processo de ensino

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: kelly.paulo@prof.pmf.sc.gov.br.

2 Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jaque.freits@prof.pmf.sc.gov.br.

3 Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: monica.dias@prof.pmf.sc.gov.br.

e aprendizagem. Diversas ferramentas tecnológicas foram sendo utilizadas, permitindo a criação de diferentes experiências comunicativas, entre elas, o podcast.

Para Bottentuit Junior e Coutinho (2007) o podcast é uma ferramenta de muita potencialidade no processo de ensino e aprendizagem. Pode ser utilizada na modalidade presencial e à distância, oferecendo materiais didáticos aos estudantes. Os áudios podem ser ouvidos a qualquer hora e em qualquer dia, permitindo maior flexibilidade na organização dos estudos. O podcast, quando pensado e elaborado na perspectiva dialógica, permite que os sujeitos tenham suas vozes e posicionamentos ouvidos. Portanto, torna-se uma importante ferramenta para a quebra do silêncio, potencializando situações de fala e escuta. Para Barros e Menta (2007), através de projetos de rádio e podcast é possível que os sujeitos leiam e entendam o mundo, ainda mais se considerarmos que parte da população brasileira não teve acesso ao ensino formal e utiliza a oralidade como principal forma de comunicação. Portanto, o podcast no contexto educativo estaria entrelaçado com as possibilidades de analisar, compreender e ler o mundo.

Nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, podcasts foram sendo criados ao longo dos anos. Contudo, em 2020, a sociedade foi surpreendida com um contexto pandêmico que fez com que nos organizássemos de outra forma. Grande parte das escolas brasileiras manteve o ensino de forma remota, seguindo a segurança sanitária necessária no momento. Com isso, novos desafios surgiram, entre eles, o desafio de desenvolver práticas de oralidade e escuta, mesmo à distância. Para que o caminho fosse possível, ferramentas tecnológicas foram sendo incorporadas às atividades propostas. A produção de podcasts escolares teve um crescente número, diante da necessidade de ouvir, se fazer ouvir, falar e reconhecer as vozes.

No município de Florianópolis, diferentes instituições educativas criaram podcasts para que houvesse aproximação e participação da comunidade escolar diante da situação sanitária. Os episódios se estruturam de diferentes formas de acordo com os objetivos propostos e perpassam a contação de histórias, informes, explicações de conceitos, músicas, leitura de poemas, entre outras ações.

As práticas relatadas neste relato de experiência, foram realizadas em uma escola da rede de ensino de Florianópolis com crianças do quarto ano dos anos iniciais, no ano de 2020. Esse período foi marcado por uma crise sanitária de grande escala, ocasionada pela propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), responsável pela doença denominada COVID-19. A rápida expansão do vírus, afetou profundamente as estruturas sociais, políticas e econômicas globais, forçando a adoção de medidas emergenciais como o distanciamento social.

As novas dinâmicas sociais impuseram desafios, sem precedentes, ao campo educacional em escala mundial (Barreto, 2021). A necessidade de distanciamento social e o consequente fechamento das instituições de ensino presencial, demandaram movimentos diferentes para que os estudantes pudessem permanecer tendo acesso à educação escolar.

Diante da necessidade de nos distanciarmos devido aos cuidados sanitários por conta da pandemia que assolou o mundo, docentes e discentes deixaram de frequentar a escola fisicamente. Os contatos eram restritos à entrega de atividades impressas e cestas básicas. Nesse cenário, entendemos que precisaríamos de mais aproximações, mesmo que não fossem físicas, e identificamos o podcast como uma ferramenta que permitiria tal ação.

A PANDEMIA E O DISTANCIAMENTO

O surgimento de um novo tipo de coronavírus foi reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em janeiro de 2020, quando foi declarada uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional — o mais elevado nível de alerta previsto pelo Regulamento Sanitário Internacional. Em março de 2020, a OMS classificou oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus como uma pandemia, devido à sua rápida disseminação, que já afetava diferentes países (Organização Pan-Americana de Saúde, 2022). Diante do anúncio da pandemia, quase todos os países adotaram medidas de quarentena.

No campo educacional, a suspensão das atividades presenciais constituiu uma das primeiras medidas adotadas em distintos contextos nacionais. Tal processo ocorreu de maneira heterogênea, uma vez que a deliberação sobre a interrupção das aulas ficou a cargo dos governos estaduais e municipais, considerando as particularidades sanitárias de cada localidade.

Em Santa Catarina, o Decreto nº 509/2020 determinou a suspensão das aulas por um período de 30 dias, a partir de 19 de março de 2020. A cidade de Florianópolis, acompanhou o movimento nacional de interrupção das atividades escolares presenciais.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis publicou, no Diário Oficial de 3 de abril de 2020, a Portaria nº 156, que estabeleceu a normatização das atividades pedagógicas não presenciais. Em abril de 2020, o município de Florianópolis sancionou a Lei nº 10.701/2020, que autorizou a implementação do regime especial de atividades de aprendizagem não presenciais para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (RMEF), com o objetivo de validar e cumprir a carga horária letiva referente ao ano de 2020. No mesmo mês, o Governo do estado de Santa Catarina publicou o Decreto nº 587/2020,

prorrogando por tempo indeterminado a suspensão das aulas nas redes públicas e privadas de ensino. O Decreto nº 21.603/2020, reiterou a suspensão das atividades presenciais no município de Florianópolis.

Durante o período de suspensão das atividades presenciais, as unidades escolares passaram a buscar alternativas para viabilizar o ensino de forma remota, com o apoio de plataformas digitais adquiridas pelas Secretarias de Educação e com a realização de formações continuadas voltadas à familiarização dos(as) docentes com novas ferramentas tecnológicas. A Secretaria de Educação de Florianópolis disponibilizou o Portal Educacional (página digital) para as unidades educativas disponibilizarem as atividades de forma remota e online.

A escola referida neste trabalho utilizou o Portal Educacional como principal plataforma para o desenvolvimento das atividades em formato remoto. Contudo, as mesmas atividades foram também disponibilizadas em formato impresso, com o intuito de atender às famílias que não possuíam acesso a recursos digitais ou que optaram pelo material físico como meio de acompanhamento pedagógico.

Especificamente nas turmas de quarto ano, as atividades digitais eram disponibilizadas por meio de formulários do Google, o que permitia que nós, professoras, tivéssemos acesso às respostas dos estudantes, possibilitando a avaliação e o devido retorno pedagógico. Embora houvesse um pequeno contato remoto entre professoras e estudantes através dos formulários, sentíamos que era possível estreitar ainda mais, mesmo distantes. Com isso, surgiu a ideia de elaborarmos um podcast.

O PODCAST E AS POTENCIALIDADES COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2007), o podcast configura-se como uma ferramenta de grande potencial no processo de ensino e aprendizagem. Com o avanço de aplicativos e plataformas digitais, o podcast como recurso tecnológico pedagógico, pode contribuir no compartilhamento de conteúdos, discussões sobre temas estudados, entre outros. Compreende-se o podcast como uma manifestação cultural própria de uma sociedade digitalizada, que favorece o desenvolvimento de formas de produção, disseminação e armazenamento da informação. Trata-se de uma ferramenta versátil, aplicável a diferentes contextos educativos, promovendo a criação de novos ambientes de aprendizagem — tanto presenciais quanto a distância — e ampliando as possibilidades de comunicação e interação entre professores e estudantes (Coutinho; Lisboa; Bottentuit Junior, 2009).

Neste relato de experiência, compartilham-se as possibilidades do uso do podcast na educação a distância durante o contexto pandêmico vivenciado em 2020, período em que nos encontrávamos em isolamento social devido à

suspensão das aulas presenciais. O podcast foi produzido por nós, professoras dos quartos anos do Ensino Fundamental. À época, as atividades escolares eram disponibilizadas por meio do Portal Educacional (plataforma digital) e também em formato impresso. No entanto, identificamos uma lacuna na comunicação com os(as) estudantes, mesmo com esses recursos.

Com o objetivo de aprimorar a comunicação e fortalecer os vínculos com as famílias, criamos grupos no aplicativo Telegram, o que possibilitou uma interação mais direta e ágil. Ainda assim, sentíamos a necessidade de desenvolver propostas pedagógicas mais dinâmicas e lúdicas. Foi a partir dessas inquietações que surgiu a ideia de produzirmos um podcast.

A proposta visava complementar os conteúdos das atividades remotas, ampliar o repertório literário dos(as) estudantes, além de abordar aspectos emocionais vivenciados no contexto de isolamento social. Considerando que as turmas envolvidas eram de quarto ano, o podcast recebeu o nome de Papo de quartos.

Semanalmente, elaborávamos os roteiros em documentos compartilhados, discutindo em equipe as melhorias necessárias. Cada roteiro era cuidadosamente planejado para se articular aos objetivos das sequências didáticas, ao mesmo tempo em que acolhia os sentimentos das crianças naquele contexto excepcional.

As gravações dos episódios eram realizadas por meio de aplicativos de mensagens, sendo posteriormente editadas para garantir fluidez e clareza na comunicação. Os episódios foram disponibilizados em plataformas digitais de áudio e no YouTube.

No primeiro episódio, apresentamos o conceito de podcast e explicamos os motivos de sua criação. Relacionamos o conteúdo às temáticas trabalhadas nas atividades escolares, como a valorização de mulheres na ciência e na literatura. Compartilhamos reflexões sobre a saudade da escola e dos colegas, além da leitura do poema “A escola é”, de Paulo Freire. Iniciamos também a leitura do livro *Um dia no parque do terror*, da coleção *Goosebumps*, de R.L. Stine, cuja narrativa foi sendo continuada nos episódios seguintes.

No segundo episódio, abordamos datas comemorativas do mês, como o Dia Internacional da Música, o Dia da Natureza, o Dia Mundial dos Animais, o Dia do Livro, o Dia da Poesia, o Dia das Crianças e o Dia dos Professores. Refletimos sobre os direitos das crianças e lemos o poema “Ser criança”, de Talita Nunes. Iniciamos ainda o quadro “Trava-língua”, com participação dos(as) estudantes que enviavam áudios por meio do grupo no Telegram, sendo alguns inseridos no episódio seguinte.

O terceiro episódio trouxe reflexões sobre o Dia dos Professores, sua origem e motivos de oficialização. Foram lidos trechos de Rubem Alves e

retomada a leitura do conto de suspense. No quarto episódio, aprofundamos os estudos sobre Antonieta de Barros, primeira deputada estadual negra de Santa Catarina, que era tema das atividades remotas. Estudantes participaram com áudios de trava-línguas e recebemos retornos positivos das famílias, que demonstraram entusiasmo com a proposta.

No quinto episódio, abordamos o tema das emoções e da percepção do tempo. Refletimos sobre os diferentes calendários e lemos o poema “O valor do tempo” e a canção “Oração do tempo”, de Caetano Veloso. A participação das crianças no quadro “Trava-línguas” intensificou-se, fortalecendo o envolvimento com a proposta.

O sexto episódio teve como tema central a saudade. O objetivo era nomear e acolher os sentimentos que emergiam durante o distanciamento social. Solicitamos que os(as) estudantes enviassem áudios relatando suas experiências. A leitura do conto seguiu sendo desenvolvida, assim como o quadro dos trava-línguas.

No sétimo episódio, demos voz aos áudios enviados, nos quais os(as) estudantes expressaram saudade da escola, dos colegas e das atividades presenciais. Lemos a música “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso, e retomamos a narrativa do livro e as participações infantis com trava-línguas.

No oitavo episódio, continuamos ouvindo os relatos sobre a saudade e discutimos a importância das palavras, relacionando com os textos das atividades remotas. Lemos o poema “As palavras”, de Eugênio Mota, e a música “Palavras”, do grupo Titãs, além de dar continuidade à leitura do livro de suspense.

O nono episódio marcou o encerramento do projeto, com agradecimentos pela participação das crianças e despedida do ano letivo, uma vez que era dezembro. Finalizamos a leitura do livro Um dia no parque do terror, encerrando o ciclo do podcast.

Ao concluir essa experiência, constatamos que a participação ativa das crianças foi essencial para o sucesso do projeto, permitindo a construção de vínculos mesmo no ambiente virtual. Os episódios promoveram melhorias nos processos comunicativos e possibilitaram um espaço de escuta, expressão e troca afetiva.

O uso do podcast revelou-se uma ferramenta pedagógica inovadora naquele contexto escolar, possibilitando o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, o desenvolvimento da oralidade e a valorização das múltiplas linguagens. Os retornos das famílias indicaram o engajamento dos(as) estudantes com as propostas, evidenciando o potencial transformador da prática.

CONCLUSÃO

A experiência relatada neste trabalho evidencia como, diante de uma conjuntura desafiadora imposta pela pandemia da COVID-19, foi possível transformar uma situação de distanciamento físico em uma oportunidade de aproximação simbólica e afetiva entre escola, estudantes e famílias. A incorporação do podcast como ferramenta pedagógica revelou-se uma estratégia potente de comunicação e aprendizagem, permitindo não apenas a continuidade do processo educativo, mas também a valorização da escuta, da oralidade e da participação dos sujeitos envolvidos.

A prática docente, ao ser ressignificada no ambiente digital, foi conduzida com sensibilidade, criatividade e intencionalidade pedagógica, demonstrando que a tecnologia, quando aliada ao compromisso educativo e à compreensão do contexto social dos estudantes, pode ampliar horizontes de ensino e aprendizagem. O podcast “Papo de quartos” cumpriu esse papel ao dialogar com os conteúdos escolares, promover o acolhimento emocional e criar espaços de expressão e escuta ativa.

Os relatos das crianças, suas participações nos episódios e os retornos das famílias demonstram que a proposta foi bem recebida e gerou engajamento, mesmo em um momento marcado pela incerteza e pelo isolamento. Mais do que um recurso tecnológico, o podcast se constituiu como um espaço de mediação pedagógica e afetiva, reforçando a importância de práticas comunicativas dialógicas na educação.

A experiência relatada reafirma a relevância da formação docente voltada ao uso crítico e criativo das tecnologias, bem como o papel da escola como espaço de produção de sentidos, mesmo em tempos adversos. Assim, conclui-se que o uso do podcast, no contexto da educação remota emergencial, não apenas contribuiu para o enfrentamento das limitações impostas pela pandemia, mas também abriu caminhos para a construção de novas práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a autoria e o diálogo como fundamentos de uma educação humanizadora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast: uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal. 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>>. Acesso em: 07 jun. 2025.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast: uma Ferramenta Tecnológica para auxílio ao Ensino de Deficientes Visuais. In: **VIII LUSOCOM: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009. p. 2114-2126.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Setembro 2007, Universidade da Coruña. A Coruña, pp.837-846. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55608002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mai. de 2025.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. **Decreto nº 21.347, de 16 de março de 2020**. Altera o Decreto nº 21.340, de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2020/2134/21347/decreto-n21347-2020>. Acesso em: 5 de mai. de 2025.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto n. 25166, de 2023. Homologa a Resolução 01/2023 do Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2023/2517/25166/decreto-n-25166-2023-homologa-a-resolucao-01-2023-do-conselho-municipal-de-educacao>. Acesso em: 5 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 23ª ed. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 18 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Quarentena global é evento inédito na história das pandemias: outras grandes pandemias também têm pontos em comum com a covid-19. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/quarentena-global-e-evento-inedito-na-historia-das-pandemias#>>. Acesso em: 24 jun.2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. 2022. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>>. Acesso em: 24 jun. 2025.

A PSICOLOGIA HUMANISTA NO CONTEXTO ESCOLAR DO CE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA

Aécio Lucas de Oliveira¹

Edney Tomaz de Sousa²

Rubens George Alvino de Souza³

José Juvêncio Neto de Souza⁴

INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental na construção de uma sociedade justa e mais humana. A escola deve ter como prioridade formar indivíduos autônomos, congruentes e comprometidos com o desenvolvimento e melhoramento de suas condições de vida em sociedade. Nesse sentido, a Psicologia Humanista pode mostrar caminhos produtivos para o desenvolvimento de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano.

Neste artigo, discutimos as contribuições da Psicologia Humanista no ensino, destacando, como conceitos-chave dessa proposta, as ideias de autonomia e facilitação da aprendizagem. Em seguida, refletiremos sobre as práticas educacionais da nossa região (Centro-sul) baseados nas experiências com ex-alunos do ensino básico, buscando avaliar se essas práticas estão ou não de acordo com a Psicologia Humanista e com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

1 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF. E-mail: aecio20251002711@alu.uern.br.

2 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF. E-mail: aecio20251002963@alu.uern.br.

3 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF. E-mail: rubens20251003094@alu.uern.br.

4 Doutor em Letras, bolsista FAPERN com atuação como professor colaborador no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros – CAPF. E-mail: josejuvencio@uern.br.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo entender as contribuições da Psicologia Humanista de Carl Rogers para o ensino-aprendizagem no contexto escolar do CE. Para tanto buscamos respaldo teórico nos estudos de Fontana & Cruz (1997); Guedes (1981); Rogers (1978, 2001) Coll & Palacios (2002); Piletti & Rossato (2013); Santos (2013). Autores que se debruçaram sobre as questões relacionadas à Psicologia humanista como aporte teórico/metodológico a ser inserida no contexto escolar.

Este artigo está organizado em 5 tópicos distintos. O primeiro deles corresponde a esta introdução em que apresentamos a natureza e o objetivo da pesquisa, bem como a organização do todo global que compõe este estudo. O segundo diz respeito a fundamentação teórica, neste tópico abordamos as teorias sobre a psicologia humanista tomando por base como já citado anteriormente os estudos de Carl Rogers dentre outros autores. O terceiro tópico é destinado aos aspectos metodológicos da pesquisa, em que mostramos as principais decisões tomadas para o planejamento e execução desse estudo com base no método e tipo de pesquisa adotados. No quinto tópico apresentamos a análise descritiva dos dados da pesquisa. No sexto fechamos o trabalho com a conclusão da pesquisa, em que fazemos a amostragem dos principais resultados obtidos para com essa investigação. E, finalmente, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas.

A PSICOLOGIA HUMANISTA DE CARLS ROGERS

Carl Rogers foi um dos principais autores da Psicologia Humanista. Nasceu em Chicago EUA em 1902, formou-se em Psicologia e dedicou-se a Psicoterapia que dela deriva a maior parte dos seus estudos na aplicação da psicologia clínica que tinha como centro de suas atenções o indivíduo, em sua singularidade e complexidade, nos seus motivos e interesses.

Conforme a Psicologia Humanista, em cada ser humano a tendência para realização é inata e nos estimula a interagir com o outro. À medida que nossa experiência aumenta, nos proporciona ao desenvolvimento, sentimos sempre o desejo de crescer e aperfeiçoar nossas competências para dessa forma atingirmos o potencial pleno. Rogers propõe que o foco de atenção se volte ao ser humano em sua totalidade, considerando-o como uma entidade complexa de natureza biológica, psicológica e vivendo em sociedade. Nesse processo, através das experiências podemos receber ajuda, assim como também sermos prejudicados nas nossas escolhas.

Segundo a teoria rogeriana, existem algumas condições para a tendência do ser humano ao crescimento saudável que precisam estar interligadas ajudando a pessoa a viver de acordo com o seu potencial. A aceitação incondicional é uma delas, na qual cada ser humano possui valor único e precisamos aceitar

um ao outro sem impor conduções de condutas. Outra condição importante é a de liberdade de expressão, mas levando em consideração a opinião do outro e respeitando-a. Precisamos também compreender os sentimentos dos outros, imaginando-se nas mesmas circunstâncias.

A teoria humanista propõe um processo diferente ao ensino educacional tradicional, pois mostra caminhos para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa para o aluno, já que esta teoria aponta para uma aprendizagem que modifica a personalidade e, conseqüentemente interfere nas atitudes do indivíduo. Sobre a teoria humanista, vejamos a afirmação a seguir:

[...] é mais que uma acumulação de fatos, é uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência”. (Rogers, 2001, p. 29).

Logo, entendemos que ninguém ensina ninguém e o mais importante é a aprendizagem e não o ensino. Nessa perspectiva o professor não é mais visto como o centro do processo ensino-aprendizagem que detém o conhecimento, assim não interfere diretamente no campo afetivo e cognitivo do aprendiz. A expansão do conhecimento só acontece quando o aluno é um agente ativo e o professor é apenas mediador ou facilitador que precisa ser autêntico e confiar na capacidade de cada aluno atiçando sua curiosidade para procurar novos conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, o estudante é visto como a centralidade da sala de aula e ele possui o direito de escolher os conteúdos que acredita ser fundamentais para sua vida.

O envolvimento do aluno na experiência existencial ou educacional é uma aprendizagem bastante significativa e dinâmica de forma que “o estudante envolvido no processo de aprendizagem significativa participa dele ativamente, assimilando conteúdos que lhes são significativos, transferindo-os às situações posteriores.” (Guedes, 1981). A aprendizagem significativa envolve o aluno como um todo: cognitiva, afetiva e socialmente, possibilitando-o a perceber a importância dos conteúdos pedagógicos, compreender os significados, e a transferir a aprendizagem para outras situações de sua vida.

Portanto, para Rogers o objetivo da escola é facilitar a aprendizagem e o educador em seu papel de facilitador precisa utilizar algumas técnicas como: ser autêntico na relação entre ele e o aluno, tendo consciência de suas atitudes e colocando-se presente e transparente ao estudante, pode-se permitir irritar ou ser simpático. “O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (Rogers, 2001, p. 331). Outro fator importante é a aceitação incondicional, que

se trata de aceitar as diferentes condutas e sentimentos que o estudante venha a demonstrar, como a insegurança resultando numa relação de ajuda em suas disposições quanto à autoridade, assim a sala de aula é um local de segurança. Por fim, através da compreensão empática, o professor passa a entender as reações de seus alunos quanto ao processo de aprendizagem e deve se colocar no lugar do estudante e tentar assimilar o mundo deles aos seus padrões.

De acordo com o autor, o ensino precisa ter significação pessoal para o aluno, caso não faça, “tal aprendizagem lida apenas com o cérebro. Só se coloca ‘do pescoço para cima’. Não envolve sentimentos e significados pessoais; não tem a mínima relevância para a pessoa como um todo” (Rogers, 1978, p. 20). Quando a aprendizagem tem significado e é importante para os próprios objetivos do estudante, ela será internalizada.

A teoria humanista da aprendizagem requer que o professor deixe de ser o centro da sala de aula e passe a ser um facilitador, orientador, fazendo com que o aluno cresça a partir dele próprio, em sua autoaprendizagem. É de suma importância o diálogo durante a aplicação das atividades o que possibilita o envolvimento do aluno no decorrer do processo. Dessa maneira a escola se torna um lugar de confiança e de bem-estar mútuo. Levando em consideração esses aspectos, para que a aprendizagem seja significativa para o educando, é preciso que exista uma boa relação interpessoal entre o facilitador e o aprendiz, e as qualidades citadas por Rogers são as bases para essa relação, propiciando uma esfera de realização emocional e intelectual, em que o desenvolvimento da aprendizagem terá um maior aproveitamento.

HUMANISMO E ENSINO: A REALIDADE DO (CENTRO-SUL) DO CEARÁ

Nossas experiências recentes como alunos do ensino básico nos permitem dizer que o contexto da educação no Ceará, pelo menos na região do (Centro-sul), em muitos aspectos, vai à contramão da proposta de Rogers para o ensino-aprendizagem. A maioria das escolas da nossa região não segue a ideia da psicologia humanista de ensino autônomo em que o professor é mero facilitador. Pelo contrário, o que ainda está em voga é a ideia de ensino centrado no professor, cuja autoridade na sala de aula jamais deve ser negada. Nesse sentido, falar sobre o ensino da autonomia em relação à aprendizagem se torna uma tarefa complicada, principalmente porque os professores, em sua maioria, não trabalham na perspectiva de transformar seus alunos em aprendizes autônomos.

Trabalhar na perspectiva de formar um aluno autônomo em relação à sua própria aprendizagem exige encorajamento do professor. Isso porque há uma cultura ainda não superada de que o professor é o centro do aprendizado, o ser

que expõe os seus conhecimentos, enquanto o aluno é um ser passivo que apenas os absorve as informações repassadas. O professor, então, deve criar condições para que o aluno consiga se expressar e, a partir disso, conhecer as experiências de mundo que os mesmos têm e respeitá-las.

A aprendizagem autônoma que foi proposta por Rogers é essencial. Incentivar o aluno a construir seu conhecimento sem depender exclusivamente do professor irá levá-lo a ter outra concepção de si mesmo e do ensino: a de que ele é capaz de nortear sua busca pelo conhecimento e a de que o professor é um guia que deve estar pronto para lhe prestar assistência em sua busca autônoma. Tal ideia está também presente nos PCNs (Brasil, 1998, p. 54):

[...] é fundamental que o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas que interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas (...). Com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Assim, a metodologia que muitos professores da nossa região usam não segue essa proposta. Por exemplo, observa-se nas salas de aula o uso frequente e até abusivo dos recursos quadro e pincel (ou giz) pelo professor para que os alunos copiem o conteúdo ou exercícios, o que pode ser visto como um instrumento de bloqueio de aprendizagem. Dessa forma, ele perde tempo e abre espaço ao descontrole da turma, na medida em que alguns alunos ainda copiam, os que já copiaram procuram fazer algo, como conversar ou levantar da cadeira e sair da sala.

Em muitas escolas, a aula segue sempre a mesma rotina: o professor passa exercício no quadro, pede para os alunos responderem e corrige. Isso torna as aulas repetitivas e cansativas, desestimulando até mesmo aqueles poucos que se interessam. Tais procedimentos mostram-se inadequados, pois negligenciam os interesses dos alunos e bloqueiam seu desenvolvimento autônomo.

Quando falamos em autonomia, estamos nos referindo não a um ensino individual, e sim coletivo, em que o professor é uma peça fundamental para guiar o aprendizado do aluno e o aluno, por sua vez, essencial para que o professor consiga se moldar ao processo de aprendizagem dele. Para se desenvolver um trabalho coletivo também é importante a ideia de interação, que, segundo os PCNs uma peça chave no ensino-aprendizagem: “É preciso que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula (...) abrindo espaço para voz do aluno ao aceitar seus tópicos e as suas construções interpretativas.” (Brasil, 1998, p. 62).

Analisando também o modo como é feita a avaliação da aprendizagem em nossas escolas, também vemos muitos desafios a serem superados. Existe

ainda hoje um conceito muito restrito de métodos avaliativos para poder estimar o aproveitamento das aulas dadas e da absorção dos conhecimentos por parte dos alunos, muitas vezes são utilizados de avaliações e provas aplicadas bimestralmente. Porém a avaliação escolar deve ser contínua, aula após aula, não só em relação aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também do próprio professor. Porém, nem sempre é possível superar o idealismo atual que é ainda muito tradicionalista e utiliza meios tão arcaicos da educação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este artigo foi desenvolvido com o intuito da realização de uma pesquisa de campo para com os professores da rede básica de ensino da região do (centro-sul) do Ceará. Deste modo, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e de campo, pois buscamos identificar a partir do discurso dos profissionais da educação da região atuantes na educação básica da rede estadual do Ceará subsídios para tentarmos compreender como a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II está sendo planejada e executada por esses docentes. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo. De acordo com Gil (2008, p. 11) afirma que:

O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Dessa forma, entendemos que ao aplicar uma abordagem relacionada ao estudo de campo, pesquisadores e estudantes em seus trabalhos acadêmicos e científicos, podem observar e analisar fatos e fenômenos da realidade de forma mais precisa, já que a pesquisa de campo pode ser aplicada em qualquer área do conhecimento.

A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, considerando que esse estudo se concentra-se na compreensão e interpretação dos dados não numéricos, posto isso, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) discorrem que “Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada, preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto”.

Vale ressaltar ainda que a pesquisa tem também aspectos de caráter descritivo, esse tipo de estudo tem como objetivo, de acordo com Gil (2008, p. 28) “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Sendo assim, uma das suas características ressalta-se da utilização de técnicas de coletas de dados padronizadas a partir de um planejamento pré-estabelecido.

O *corpus* para este estudo foi composto por um questionário composto por 5 perguntas relacionadas as questões teórico-metodológicas inspiradas nos princípios da educação humanista desenvolvida por Rogers (1978, 2001), na/para a tentativa de compreender e auxiliar a educação local por base na vigente investigação acadêmica. Vejamos o esboço do questionário com as perguntas destinadas aos professores de 5 diferentes disciplinas da área de humanas no quadro a seguir:

QUADRO 1 – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO
QUESTÃO 1: Quais estratégias pedagógicas são utilizadas na escola para compreender o universo social em que estão inseridos os alunos da região?
QUESTÃO 2: Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e alunos para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?
QUESTÃO 3: Como o professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar um aluno autônomo em relação à sua própria aprendizagem?
QUESTÃO 4: Que instrumentos podem ser utilizados pelo professor para o engajamento e permanência dos alunos na sala de aula de maneira que eles se sintam acolhidos, respeitados e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?
QUESTÃO 5: De que maneira o professor pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos alunos em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Fonte: (criação dos autores).

O respectivo questionário foi entregue em uma respectiva escola da rede básica de ensino localizada na região (centro-sul) do Ceará e posteriormente disponibilizado aos professores com o intuito de obter os dados qualitativos para o vigente estudo, uma vez que, após a coleta do questionário, o nosso *corpus* de análise estava completo.

ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico é destinado a análise dos dados obtidos a partir das respostas dos 5 professores de disciplinas de humanas, tais como: Língua portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação física. Desse modo, podemos verificar a partir das respostas de cada professor mediante sua prática de ensino e metodologia ativa, qual(is) a percepção a respeito de uma educação mais humanizadora para o acolhimento e formação dos alunos enquanto cidadãos.

Assim, focamos a análise a partir da união entre a abordagem da Psicologia humanista de Carl Rogers em conjunto com os dados obtidos no questionário.

Destacamos que por uma questão ética não incluímos o nome dos docentes para o respectivo estudo acadêmico, logo, cada professor foi denominado apenas a disciplina/componente que o docente leciona na rede básica de ensino. Ressaltamos que por meio da análise das respostas de cada um dos professores identificamos como cada profissional busca estratégias para sanar as possíveis dificuldades encontradas no seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente, nos locais extraclasse em que estão inseridos os alunos. Vejamos os quadros a seguir:

QUADRO 2 – RESPOSTAS DO PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSOR: LÍNGUA PORTUGUESA

1- Que estratégias pedagógicas são utilizadas na escola em que trabalha para compreender o universo social em que estão inseridos os(as) estudantes?

A diversificação curricular por meio componentes curriculares como NTPPS e Formação para a cidadania.

2- Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e estudantes para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?

A educação hoje não pode ser mais centrada na figura do professor como detentor do conhecimento. Ao utilizar metodologias ativas tem-se maior interesse entre professor aluno, aluno e conhecimento.

3- Como o(a) professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar estudantes autônomos(as) em relação à sua própria aprendizagem?

Hoje existe uma série de metodologias que podem ser aliadas do professor. Sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem por meio de projetos são alguns exemplos exitosos.

4- Que instrumentos podem ser utilizados pelo(a) professor(a) para o engajamento e permanência dos estudantes na sala de aula, de maneira que eles(as) se sintam acolhidos(as), respeitados(as) e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

Aulas de qualidade, diálogo e conhecimento da realidade do educando.

5- De que maneira o(a) professor(a) pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos(as) estudantes, em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Respeitando as diferenças.

Fonte: (criação dos autores).

Com base nas respostas obtidas pelo professor da disciplina de Língua portuguesa entendemos que o docente tem uma boa percepção a respeito de uma formação mais voltada para o conhecimento de metodologias ativas e que respeite as diferenças existentes entre os alunos. Destacamos ainda, que o docente reconhece que a interação entre as partes, ou seja, professor e alunado para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais profícuo e benéfico, pois quando o professor abre espaço para o diálogo com seus alunos em sala de aula, abre também uma porta que o possibilita adentrar na realidade em que os alunos estão inseridos.

Todavia, elencamos que por si tratar de um professor(a) de Língua portuguesa, identificamos respostas curtas e sucintas em relação a descrição

feita pelo docente. Ressaltamos que embora tal fato não comprometa a sua prática docente, deixa um pouco a desejar, já que, o professor que trabalha com a língua consequentemente tem por naturalidade a facilidade de escrever com maior facilidade e desenvoltura.

QUADRO 3 – RESPOSTAS DO PROFESSOR(A) DE HISTÓRIA

PROFESSOR: HISTÓRIA

1- Que estratégias pedagógicas são utilizadas na escola em que trabalha para compreender o universo social em que estão inseridos os(as) estudantes?

Acredito que o universo social da escola onde atuo se expressa de maneira evidente na interação com os estudantes e com os desafios que os mesmos apresentam no cotidiano escolar e na forma como o trabalho é construído no nosso contexto. O público atendido pela escola, em sua maior parte proveniente de bairros periféricos e oriundos do ensino público municipal, chega à instituição, com muitas dificuldades e deficiências em relação aos conhecimentos exigidos para o Ensino Médio. Além de um perceptível desinteresse nos estudos. Percebo, nessa geração, uma perda da percepção da educação, como uma possibilidade de transformação social. Nosso trabalho tem sido alterar essa percepção.

2- Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e estudantes para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?

A utilização de metodologias ativas é sempre exitosa no sentido de melhora na participação dos alunos e na criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico. Uma aula tradicional, nem sempre consegue atingir o objetivo da participação dos estudantes. Mas, acredito que alguma medida de exercício repetitivo será sempre necessária. Acredito que é exitoso combinar metodologias dinâmicas e tradicionais.

3- Como o(a) professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar estudantes autônomos(as) em relação à sua própria aprendizagem?

O professor pode promover eventos e atividades culturais e científicas, onde os estudantes possam apresentar produtos realizados pelos mesmos. O professor pode estimular o protagonismo dos estudantes ao promover lideranças, acolher diferenças e considerar sempre no seu método de trabalho, que o nosso papel é mediar o estudante ao conhecimento.

4- Que instrumentos podem ser utilizados pelo(a) professor(a) para o engajamento e permanência dos estudantes na sala de aula, de maneira que eles(as) se sintam acolhidos(as), respeitados(as) e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

Acredito que um ambiente acolhedor, interativo, que respeite as diferenças e as multiplicidades dos indivíduos é sempre um ambiente em que se quer estar. O professor precisa estar aberto aos debates da contemporaneidade e saber utilizar a linguagem e sua capacidade criativa para aproximar os estudantes dos conteúdos. O uso da tecnologia, da estrutura que escola dispõem, é importante, mas principalmente, de uma postura receptiva às diferenças socioculturais dos estudantes é fundamental.

5- De que maneira o(a) professor(a) pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos(as) estudantes, em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Do ponto de vista da História, ou das Ciências Humanas, de maneira geral, os debates sobre as relações étnicas-raciais e de gênero e sexualidades permeiam o nosso cotidiano. De maneira particular, fico extremamente feliz quando os estudantes demonstram espontaneamente que as “Humanas” promovem debates que não são realizados em outros espaços vivenciados por eles. É interessante notar, como a nossa área, promove a discussão sobre igualdades e desigualdades, culturas, identidades, liberdade, democracia... Conceitos caros para as nossas disciplinas. Tudo isso fortalece o caráter cidadão da educação e do trabalho do professor.

Fonte: (criação dos autores).

Nas respostas do quadro 3 referentes ao professor de da disciplina da história, encontramos um maior envolvimento para com as teorias apresentadas em nosso estudo, pois o docente apresenta respostas alinhadas para com o que foi proposto no questionário. Vale destacar que o profissional faz bom uso da interdisciplinaridade ao passo que traz as respostas alinhadas com a teoria humanista de Rogers em conjunto com os pressupostos teórico metodológicos da disciplina de história, estabelecendo assim, uma conexão profícua e um maior engajamento da sua prática de ensino aprendizagem em relação aos aspectos socioculturais e, principalmente educacionais.

QUADRO 4 – RESPOSTAS DO PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA

COMPONENTE: GEOGRAFIA

1- Que estratégias pedagógicas são utilizadas na escola em que trabalha para compreender o universo social em que estão inseridos os(as) estudantes?

Acolhendo os processos sociais e viabilizando a ideia de pertencimento. O trabalho direto junto as potencialidades.

2- Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e estudantes para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?

O trabalho coletivo e a aprendizagem mútua entre aluno e professor.

3- Como o(a) professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar estudantes autônomos(as) em relação à sua própria aprendizagem?

Por meio de projetos diversificados e que implemente as aprendizagens.

4- Que instrumentos podem ser utilizados pelo(a) professor(a) para o engajamento e permanência dos estudantes na sala de aula, de maneira que eles(as) se sintam acolhidos(as), respeitados(as) e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

A escuta, o envolvimento social e a busca coletiva.

5- De que maneira o(a) professor(a) pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos(as) estudantes, em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Por meio da visibilidade e do acolhimento.

Fonte: (criação dos autores).

Em relação as respostas ofertadas pelo professor de geografia, encontramos enunciados mais sucintos, pois o docente vai direto ao ponto no estabelecimento das respostas para cada pergunta. Entendemos que, embora o profissional tenha respondido o questionário com precisão e atendido ao que foi proposto em cada pergunta, faltou um pouco mais de texto, já que, no âmbito da geografia enquanto ciência humana, as questões de espaços sociais são fundamentais para o entendimento da disciplina enquanto objeto que estuda os seres humanos interagem com o ambiente natural em que estão inseridos.

QUADRO 5 – RESPOSTAS DO PROFESSOR(A) DE ARTES**PROFESSOR: ARTES**

1- Que estratégias pedagógicas são utilizadas na escola em que trabalha para compreender o universo social em que estão inseridos os(as) estudantes?

Aproximação com as famílias dos estudantes, através de reuniões, participação em conselhos, núcleos etc.

2- Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e estudantes para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?

A escuta do aluno é muito importante para o processo de interação entre professor e aluno. Cada um soma quando traz sua experiência para o meio.

3- Como o(a) professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar estudantes autônomos(as) em relação à sua própria aprendizagem?

Através de pesquisa, jogos interativos etc.

4- Que instrumentos podem ser utilizados pelo(a) professor(a) para o engajamento e permanência dos estudantes na sala de aula, de maneira que eles(as) se sintam acolhidos(as), respeitados(as) e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

Jogos interativos, slides, quiz...

5- De que maneira o(a) professor(a) pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos(as) estudantes, em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Através de rodas de conversa, debates, discussões.

Fonte: (criação dos autores).

O professor de artes assim como o de português e geografia foi muito econômico em suas respostas, todavia vale destacar que o componente permite uma maior diversidade e ludicidade entre as atividades que podem ser desenvolvidas para com os alunos. Como podemos observar no quadro anterior, o docente relata as atividades por ele desenvolvidas em sua prática docente através da utilização de jogos, quis, brincadeiras, roda de conversas etc.

Entendemos que essas estratégias contribuem para o envolvimento e desenvolvimento interativo dos estudantes, uma vez que em seu texto enunciativo nas respostas do questionário o docente afirma ainda, a tentativa de envolver as famílias através de reuniões e conselhos de classe para o melhor aproveitamento do processo de ensino aprendizagem em prol dos estudantes.

QUADRO 6 – RESPOSTAS DO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**PROFESSOR: EDUCAÇÃO FÍSICA****1- Que estratégias pedagógicas são utilizadas na escola em que trabalha para compreender o universo social em que estão inseridos os(as) estudantes?**

Creio que a principal estratégia é a dialógica, ou seja, conversamos constantemente com professores/gestores/funcionários e também com os(as) estudantes. Além disso, através de questionários aplicados aos alunos e às alunas, conseguimos ter acesso às informações sociais sobre eles/elas. Isso nos orienta tanto no direcionamento em sala de aula, quanto na tomada de decisões, diante de alguma situação na escola.

2- Quais as vantagens de um ensino que substitua os exercícios repetitivos e que foque no processo interativo entre professor e estudantes para a troca de ideias e experiências socioeducativas no contexto de sala de aula?

Acredito que a vantagem é conhecer melhor o aluno, enquanto ser humano, além da realidade em que ele se insere, e poder dar significado ao conhecimento levado para a sala e a sua aplicabilidade/importância no dia a dia. Um espaço educativo precisa ser espaço de diálogo e de formação integral, realmente na prática. E isso só é possível em um ambiente favorável (não podemos desconsiderar esse fator - espaço, número de alunos, flexibilidade da organização tradicional da aula, etc.) com estratégias e metodologias favoráveis.

3- Como o(a) professor(a) pode desenvolver atividades lúdicas e interdisciplinares no contexto da educação básica para formar estudantes autônomos(as) em relação à sua própria aprendizagem?

Costumo dizer que são necessárias duas coisas: a primeira, e indispensável, é conhecer os alunos e as alunas. Isso só acontece com um tempo de convivência e, por vezes, após alguns erros. Levo sempre isso em consideração pelo fato de a ludicidade e o prazer não serem frutos de um mesmo objeto (nesse contexto, atividades) para todos os(as) alunos(as). Por vezes, atividades que julgamos interessantes podem não alcançarem os resultados esperados. Daí entra a importância do processo anteriormente destacado (de diálogo). A segunda coisa é pesquisar e estudar constantemente. Só temos acesso a novas ideias e novas formas de ensinar a partir do momento que buscamos o conhecimento. A partir desses dois pontos, realiza-se um bom planejamento com a finalidade de tornar o momento da aula significante.

4- Que instrumentos podem ser utilizados pelo(a) professor(a) para o engajamento e permanência dos estudantes na sala de aula, de maneira que eles(as) se sintam acolhidos(as), respeitados(as) e atuantes para com o processo de ensino-aprendizagem?

Difícil falar desse assunto sem olhar para o modelo de escola que temos, o sistema educacional ou mesmo o que está e o que não está ao alcance de cada um. Poderia citar alguns materiais utilizados em aula, que buscam engajamento e estimula a permanência (livros, filmes e vídeos que possam despertar o interesse e o diálogo, jogos que busquem a interação, recursos tecnológicos, atividades em ambientes diferenciados - fora de sala -, materiais atrativos, estímulo à construção de projetos com assuntos de interesse dos alunos, etc.). Porém, engajamento e permanência (não só na sala, mas na escola) passam também por outros pontos, como o aspecto psicológico e social do aluno. Passa, inclusive, por questões que não estão somente ao alcance do professor/gestores/funcionários.

5- De que maneira o(a) professor(a) pode trabalhar as questões emocionais e afetivas dos(as) estudantes, em relação a aceitação incondicional, respeitando as diferenças de classe social, raça e gênero (orientação sexual) na escola?

Gosto de olhar essas questões como algo que toda a comunidade escolar precisa trabalhar. O professor pode dialogar, levar um debate para a sala de aula, informações sobre contexto histórico e dados de pesquisas relacionadas a cada assunto. Pode oferecer um olhar menos eurocêntrico, mercadológico e colonialista dos conteúdos, porém, é preciso que a comunidade se envolva. Se o processo educacional não é partilhado por todos, não tem como ele ultrapassar as paredes da sala. Na minha resposta dei ideias de como trabalhar, mas reforço que não adianta apenas falar sobre o assunto, porém não construir coletivamente um posicionamento contra qualquer tipo de desrespeito.

Fonte: (criação dos autores).

Como podemos observar no último quadro, temos as respostas do professor da disciplina de Educação física. Ressaltamos que assim como o professor de história, o docente traz respostas com enunciados precisos, e vai um pouco mais além, pois oferece uma visão crítico reflexiva acerca das condições de trabalho, das possíveis melhorias e, principalmente, do seu posicionamento acerca de um trabalho pedagógico que ultrapasse os muros da escola e consiga alcançar os locais e ambientes sociais em que estão inseridos os alunos. Para tanto o docente descreve com maestria e comprometimento a respeito das diversas práticas de ensino-aprendizagem que utiliza na tentativa de aproximar o aluno da escola de uma forma que o coloque como autor de sua própria história e, conseqüentemente, detentor do conhecimento de que ele, o aluno, se sinta acolhido pelos profissionais que trabalham em prol da educação no Estado do Ceará.

CONCLUSÃO

Nesse trabalho analisamos a Teoria Humanista e sua contribuição para a facilitação no processo de ensino e aprendizagem, conforme as considerações de Carls Rogers. Em que o objetivo da escola é facilitar a aprendizagem e o educador em seu papel de mediador precisa fazer uso de algumas técnicas como: ser autêntico, aceitar o aluno em suas diferentes condutas e ter compreensão empática, colocando-se no lugar do aluno nas diversas situações diárias.

Percebemos que as práticas educacionais da nossa região (Centro-sul) do Ceará não estão de acordo com a Psicologia Humanista e com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Pois a maioria das escolas não segue essas ideias, e o professor ainda é tido como centro e autoridade da sala de aula.

Assim partindo do nosso objetivo proposto para este estudo, chegamos a algumas conclusões relacionadas aos aspectos teórico/metodológicos utilizados pelos professores das ciências humanas a saber: Língua portuguesa, História, Geografia, Artes e Educação física respectivamente. Destacamos que os 5 professores que responderam o questionário buscaram no enunciado textual para cada pergunta, oferecer uma resposta satisfatória sobre a facilitação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede básica de ensino público da região (Centro-sul) do Ceará.

Desse modo, os resultados dessa análise nos fazem pensar sobre a aplicação das abordagens teóricas no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que muitos professores trazem para suas aulas o ensino tradicional. Assim; os professores, dentre os quais incluímos como futuros profissionais da área das ciências humanas; precisam atualizar-se quanto às variadas teorias da psicologia da educação de ensino e aprendizagem, buscando utilizá-las no planejamento de

suas aulas tendo como foco principal as exigências da aprendizagem do aluno. Todavia, ressaltamos que os professores se mostraram disponíveis para o acesso a novas ideias e novas formas de ensinar, o que culmina na procura por novos tipos de conhecimentos para guiar os alunos para um caminho que os leve a um futuro promissor a partir de uma educação escolar mais humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros Curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLL, C; PALACIOS, J; MARCKESI, Á. **Psicologia da educação escolar**. Vol. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUEDES, S. P. **Educação, pessoa e liberdade**: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / – 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 5. ed São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. **Revista SIGMA**. Disponível em www.iesap.edu.br/sigma/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf Acesso em 25 de maio de 2025.

FRAMEWORK DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luana dos Santos da Silva¹

Simone Meister Sommer Bilessimo²

Juarez Bento da Silva³

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem transformado a dinâmica educacional nas últimas décadas, especialmente na educação básica. A crescente inserção de dispositivos digitais, plataformas de ensino online e recursos interativos representa uma oportunidade única para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a adoção dessas tecnologias também apresenta desafios significativos, incluindo a falta de infraestrutura, formação inadequada de professores e resistência à inovação pedagógica. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de *frameworks* que orientem a integração dessas tecnologias de forma estruturada e eficaz (Selwyn, 2016).

Um *framework* de integração de TIC na educação deve considerar não apenas a disponibilidade dos recursos tecnológicos, mas também as necessidades dos alunos, as competências dos educadores e as condições socioeconômicas e culturais das instituições de ensino. Para garantir a efetividade dessa integração, é imprescindível que professores recebam formação continuada e que as escolas sejam equipadas com infraestrutura adequada. Além disso, a implementação de metodologias ativas, como STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), Recursos Educacionais Abertos (REA) e *Open Source*, pode potencializar a utilização de TICs na sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo (Mishra, Koehler, 2006; UNESCO, 2019; Silva, Bilessimo, Machado, 2021).

1 Programa de Pós-Graduação Tecnologia da Informação e Comunicação - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Araranguá – Brasil. E-mail: lusantos2189@gmail.com.

2 Programa de Pós-Graduação Tecnologia da Informação e Comunicação - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Araranguá – Brasil. E-mail: simone.bilessimo@gmail.com.

3 Programa de Pós-Graduação Tecnologia da Informação e Comunicação - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Araranguá – Brasil. E-mail: juarezbs.silva@gmail.com.

A literatura acadêmica destaca que a integração bem sucedida de TICs está diretamente relacionada à formação docente e à disposição das escolas para incorporar inovações. Como afirmam Silva, Bilessimo e Machado (2021), “a inovação educacional passa necessariamente pela necessidade de formação de professores para integrar a tecnologia na prática pedagógica”. Essa formação deve focar não apenas no uso técnico das ferramentas, mas também em sua aplicação pedagógica para atender às demandas do mundo contemporâneo.

Este artigo tem como objetivo explorar os principais desafios e oportunidades associados à implementação de um framework de integração de TIC na educação básica. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscamos identificar modelos existentes, analisar boas práticas e propor direções para um uso mais eficaz das tecnologias no contexto educacional. Além disso, discutiremos como essas inovações podem contribuir para a inclusão digital e para a preparação de estudantes para os desafios do século XXI.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A inovação na educação tem se tornado um tema central no debate sobre os rumos do ensino em um mundo em constante transformação. O conceito de inovação vai além da adoção de tecnologias; ele abrange a reformulação de metodologias, a criação de ambientes de aprendizado mais colaborativos e dinâmicos e a promoção de uma educação que prepare os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI. Em um contexto global marcado pela digitalização, a integração de novas ferramentas e abordagens é essencial para tornar o processo educacional mais relevante e inclusivo (UNESCO, 2019; Redecker, Punie, 2017).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO

As TIC desempenham um papel crucial na inovação educacional. Ferramentas como plataformas digitais, REA, laboratórios remotos e aplicações interativas facilitam a personalização do aprendizado e expandem o acesso ao conhecimento. Essas tecnologias permitem que estudantes aprendam em seu próprio ritmo e explorem temas de forma mais autônoma e significativa. Além disso, a adoção de metodologias baseadas em TIC estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais em um mundo em rápida evolução (Silva, Bilessimo, Machado, 2021; Machado, Bilessimo, Silva, 2021).

Contudo, o impacto positivo dessas ferramentas depende de sua implementação eficaz. Isso exige investimentos em infraestrutura, capacitação

docente e planejamento estratégico.

Como afirmam Silva, Bilessimo e Machado (2021), “a inovação educacional passa necessariamente pela formação de professores para integrar a tecnologia na prática pedagógica.” Sem a preparação adequada, há o risco de que as tecnologias sejam subutilizadas ou implementadas de forma ineficiente.

METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO COLABORATIVO

Outro aspecto importante da inovação educacional é a adoção de metodologias ativas, que colocam os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essas abordagens incluem a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o ensino por projetos e as práticas interdisciplinares, que conectam os conhecimentos a aplicações do mundo real. Tais métodos incentivam a autonomia e o engajamento dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo (Anderson, Dron, 2011).

Além disso, o ensino colaborativo é uma ferramenta poderosa para fomentar a inclusão e a troca de saberes entre diferentes grupos. Ambientes de aprendizagem baseados em colaboração ajudam a desenvolver competências socioemocionais, como empatia e trabalho em equipe, que são essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho (Barak, 2017).

DESAFIOS PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Apesar de seu potencial, a inovação na educação enfrenta vários desafios. Entre os principais estão as desigualdades no acesso à tecnologia, a resistência às mudanças por parte de gestores e docentes e a falta de recursos para implementar soluções inovadoras. Em muitas escolas, especialmente em países em desenvolvimento, a infraestrutura inadequada impede a adoção de novas abordagens (OECD, 2019; UNESCO, 2020).

Outro desafio significativo é a resistência cultural à inovação. Muitas vezes, há um apego a modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão unidirecional de conhecimento. Superar essa resistência requer um trabalho conjunto entre governos, instituições de ensino e sociedade, além de uma formação continuada que capacite os professores a integrar novas práticas pedagógicas (Redecker, Punie, 2017).

O futuro da inovação educacional está intimamente ligado às transformações tecnológicas e sociais. A emergência de tecnologias como inteligência artificial, realidade virtual e aumentada e big data oferece oportunidades para criar experiências de aprendizado cada vez mais personalizadas e imersivas. Além disso, o avanço na conectividade global pode

ampliar o acesso à educação em regiões remotas, reduzindo as desigualdades (Voogt *et. al*, 2013).

No entanto, a tecnologia por si só não é suficiente para promover a inovação. É necessário um compromisso político e social para garantir que as inovações sejam inclusivas e sustentáveis. Isso inclui a formulação de políticas educacionais que incentivem a pesquisa, a experimentação e a disseminação de boas práticas.

A inovação na educação é essencial para preparar estudantes para os desafios do mundo contemporâneo. Ao integrar tecnologias, metodologias ativas e ensino colaborativo, é possível criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e significativos. No entanto, para que essas transformações sejam bem-sucedidas, é fundamental superar os desafios de infraestrutura, resistência cultural e desigualdade de acesso. Com um esforço conjunto, a educação pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inovadora (Selwyn, 2016; Redecker, Punie, 2017, UNESCO, 2020).

TRANSFORMANDO O ENSINO ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O uso das TIC está revolucionando a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e adquirido no âmbito educacional. Desde plataformas digitais até aplicações interativas e ambientes virtuais de aprendizagem, essas tecnologias estão promovendo uma transformação significativa no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança tem potencial para tornar o ensino mais inclusivo, dinâmico e alinhado às necessidades de um mundo em constante evolução (Redecker, Punie, 2017; UNESCO, 2020).

O POTENCIAL DAS TIC NO ENSINO

As TIC oferecem possibilidades sem precedentes para enriquecer a experiência educacional. Ferramentas como plataformas digitais, recursos educacionais abertos (REA) e laboratórios remotos permitem que os estudantes tenham acesso a uma vasta gama de conteúdos de forma flexível e personalizada. De acordo com Moran (2015), “as tecnologias ampliam as fronteiras do ensino, proporcionando novas formas de interação e aprendizado que antes eram impossíveis”. Isso é especialmente relevante em regiões remotas, onde as TIC podem superar barreiras geográficas e oferecer acesso ao conhecimento.

A integração dessas tecnologias também promove o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e resolução de

problemas. Hepp *et al.* (2015) destacam que “as TIC não apenas complementam o ensino tradicional, mas também criam novos caminhos para a construção do conhecimento.” Isso reflete a importância de adotar abordagens que combinem inovação tecnológica com metodologias pedagógicas eficazes.

A aplicação das TIC na educação não se limita à digitalização de materiais didáticos. Elas possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e interativos. Por exemplo, ferramentas como plataformas STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) incentivam a interdisciplinaridade e estimulam o aprendizado prático e experimental. Segundo Silva, Machado e Bilessimo (2021), “a integração de metodologias ativas com as TIC favorece a construção do conhecimento de forma significativa, conectando teoria e prática”.

Outro impacto importante das TIC é a personalização do ensino. Ambientes virtuais de aprendizagem permitem que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, com atividades adaptadas às suas necessidades e estilos de aprendizado. Isso não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também aumenta o engajamento e a motivação dos alunos (Selwyn, 2016; Redecker, Punie, 2017).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TIC

Embora o potencial das TIC seja inegável, sua implementação enfrenta desafios significativos. Entre eles estão a falta de infraestrutura adequada, desigualdades no acesso à tecnologia e a necessidade de formação continuada de professores. De acordo com a UNESCO (2020), “cerca de 50% das escolas em países em desenvolvimento ainda não possuem conexão à internet ou equipamentos necessários para integração de TIC”.

Além disso, a resistência cultural à inovação é um obstáculo comum. Muitas vezes, gestores e docentes veem as TIC como uma ameaça aos métodos tradicionais de ensino. Superar essas barreiras requer um compromisso político e social para promover uma educação mais inclusiva e moderna.

O futuro do ensino está intrinsecamente ligado à evolução tecnológica. Tecnologias emergentes como inteligência artificial, realidade aumentada e big data têm o potencial de transformar ainda mais a dinâmica educacional. Moran (2015) afirma que “o ensino do futuro não será limitado por salas de aula, mas moldado por redes de conhecimento globalmente conectadas”.

A utilização dessas tecnologias pode não apenas melhorar o acesso à educação, mas também torná-la mais relevante e inclusiva. No entanto, para que essas transformações sejam sustentáveis, é essencial que governos e instituições invistam em infraestrutura, formação docente e pesquisa aplicada.

A transformação do ensino através das TIC representa uma oportunidade única para tornar a educação mais acessível, interativa e alinhada às demandas do mundo contemporâneo. No entanto, para maximizar o impacto positivo dessas tecnologias, é necessário enfrentar os desafios estruturais e culturais que ainda persistem. Com uma abordagem integrada e colaborativa, as TIC podem se tornar o catalisador de uma educação mais inclusiva, criativa e orientada para o futuro (Silva, Bilessimo, Machado, 2021).

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou uma abordagem de revisão sistemática da literatura para investigar frameworks de integração de tecnologias na educação básica e o uso das tecnologias da informação e comunicação. Esse método permite identificar e analisar estudos relevantes com transparência, oferecendo uma base sólida para as conclusões apresentadas, seguindo diretrizes estabelecidas por Kitchenham *et al.* (2007) e PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses).

A seguir são apresentadas as etapas do processo metodológico.

PROBLEMA DE PESQUISA	BUSCAS NAS BASES DE DADOS	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	SELEÇÃO INICIAL E ANÁLISE CRÍTICA DO ESTUDOS	RESULTADO DE SELEÇÃO E CONCLUSÃO
Quais os principais desafios e oportunidades na implementação de um framework de integração de TIC na educação básica?	1.Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2 Portal de Periódicos CAPES; 3.Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RIFSC); 4. OASISBR (Open Access Scientific Information System of Brazil).	-Inclusão: Estudos publicados entre 2019 e 2024. Idiomas: português ou inglês. -Exclusão: Trabalhos sem aplicações práticas, de natureza especulativa ou irrelevantes ao tema em foco.	A busca inicial resultou em 176 documentos. A triagem por títulos e resumos reduziu este número para 11 estudos. Destacando frameworks como TPAC3K, IntecEdu 2.0 e propostas para formação continuada de professores.	A revisão sistemática, assegura a robustez do processo, oferecendo uma visão abrangente e confiável para compreender os desafios e oportunidades na integração de TICs na educação básica.

Fonte elaborada pelos autores (2024).

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O estudo foi conduzido para responder à seguinte questão: “Quais os principais desafios e oportunidades na implementação de um framework de integração de TIC na educação básica?” A questão norteadora buscou mapear a literatura existente, identificar boas práticas e lacunas na implementação desses modelos.

BUSCA NAS BASES DE DADOS

Foram selecionadas bases de dados acadêmicas reconhecidas pela abrangência e relevância na área da educação e TIC, incluindo:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- (BDTD);
- Portal de Periódicos CAPES;
- Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RI UFSC);
- OASISBR (Open Access Scientific Information System of Brazil).
- Os termos utilizados para a busca foram combinados com operadores booleanos, como “framework AND integração de TIC AND educação básica” e “technology integration framework AND K-12 education”.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios adotados para refinar os resultados da busca foram:

- Inclusão: Estudos publicados entre 2019 e 2024, em português ou inglês, que apresentassem frameworks teóricos ou aplicações práticas relacionados à integração de TIC na educação básica, incluindo capacitação de professores.
- Exclusão: Trabalhos sem aplicações práticas, de natureza especulativa ou irrelevantes ao tema em foco.

SELEÇÃO INICIAL

A busca inicial resultou em 176 documentos. A triagem por títulos e resumos reduziu este número para 11 estudos, que foram analisados detalhadamente. Cada documento foi avaliado quanto à contribuição teórica, prática e à relevância metodológica.

ANÁLISE CRÍTICA DOS ESTUDOS

Foram realizadas leituras completas dos textos selecionados para avaliar sua contribuição ao tema, destacando frameworks como TPAC3K, IntecEdu 2.0 e propostas para formação continuada de professores.

RESULTADOS DAS ETAPAS DE SELEÇÃO

A distribuição dos estudos selecionados por base de dados foi:

- a) Portal CAPES: 56 estudos identificados, com 4 selecionados para leitura aprofundada;

- b) RI UFSC: 11 documentos encontrados, 2 atenderam aos critérios da pesquisa;
- c) BDTD: 89 estudos analisados, resultando em 4 documentos relevantes;
- d) OASISBR: 20 estudos avaliados, com 1 selecionado para a pesquisa final.

A análise final resultou na seleção de estudos que abordam tanto os desafios técnicos quanto os pedagógicos da implementação de TICs na educação básica.

DELIMITAÇÃO TEMPORAL E CONTEXTUAL

A escolha do recorte temporal entre 2019 e 2024 reflete a busca por atualidade e relevância, considerando os avanços tecnológicos recentes e sua influência no ensino básico. Estudos em contextos variados foram incluídos para enriquecer a perspectiva comparativa.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Os dados extraídos foram organizados em categorias: 1) elementos-chave dos frameworks, 2) lacunas na implementação, e 3) boas práticas. Essa categorização permitiu realizar uma comparação entre os frameworks e identificar soluções para problemas recorrentes.

RELEVÂNCIA METODOLÓGICA

A revisão sistemática, baseada nas diretrizes PRISMA, assegura a robustez do processo, oferecendo uma visão abrangente e confiável para compreender os desafios e oportunidades na integração de TICs na educação básica.

RESULTADOS

Os artigos, teses e dissertações foram selecionados com base em critérios como palavras-chave, idiomas e publicações dos últimos cinco anos. Inicialmente, foram lidos os títulos e resumos, permitindo a inclusão ou exclusão de materiais. Após essa triagem, realizamos a leitura completa dos textos que foram selecionados.

Iniciamos a pesquisa na base de dados Periódicos da CAPES, onde obtivemos um total de 56 resultados a partir das palavras-chave mencionadas. Após a análise, apenas 4 periódicos permaneceram para uma leitura mais aprofundada, conforme ilustrado no quadro 01.

BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES	2019	2020	2021	2022	2023	2024
TPAC3K: CONHECIMENTO TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS CRIATIVOS/CULTURAIS/COLABORATIVOS DO DOCENTE					X	
AS TECNOLOGIAS INTEGRADAS AO ENSINO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.					X	
INTECEDU 2.0: UM FRAMEWORK PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESENVOLVIDO PELO LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO REMOTA DA UFSC				X		
O TPACK E A TAXONOMIA DOS TIPOS DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM: FRAMEWORKS PARA INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	X					

Fonte elaborada pela autora a partir da base de dados Periódicos da CAPES

O primeiro documento, discute a interseção entre a prática docente, a utilização de tecnologias e os conteúdos educacionais, propondo um framework chamado de TPAC3K. Este framework busca otimizar a aprendizagem tanto de alunos quanto de professores, estruturando uma matriz que relaciona pedagogia, tecnologia e conteúdo.

No segundo documento AS TECNOLOGIAS INTEGRADAS, traz que o estudo tem como objetivo revisão de literatura direcionada à formação de professores e não a um modelo/framework de integração, sendo este excluído da leitura de dados.

No terceiro documento “INTECEDU 2.0, traz como resultado do trabalho desenvolvido e apresentado um modelo de framework 2.0 para integração de tecnologias digitais na educação básica, que contempla novos *work packages* em relação ao modelo até então em desenvolvimento, onde se espera que o *framework* IntecEdu 2.0 possa proporcionar referências teóricas e práticas, para a integração de tecnologia na educação.

No quarto documento O TPACK E A TAXONOMIA DOS TIPOS DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM, discuti como dois quadros teóricos/conceituais podem ser utilizados como guias para facilitar o bom planejamento do uso da tecnologia em sala de aula pelos professores de ciências.

A segunda base de dados escolhida o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina que no primeiro levantamento apontou 11 periódicos e que usando as abordagens para filtrar restaram apenas 02 documentos que traziam os itens exigidos na pesquisa, como segue o quadro 02.

BASE DE DADOS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSC	2019	2020	2021	2022	2023	2024
INTECEDU 2.0: UM FRAMEWORK PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESENVOLVIDO PELO LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO REMOTA, DA UFSC				X		
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTA DE UM FRAMEWORK DE CAPACITAÇÃO EM CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA					X	

Fonte elaborada pela autora a partir da base de dados Repositório Institucional

Nesta base de dados ficaram apenas 2 resultados que traziam assuntos pertinentes a pesquisa. Sendo que o primeiro documento já relatamos na primeira busca de base de dados.

O documento FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, traz uma proposta de formação continuada de professores, ofertando-se uma capacitação que atenda às necessidades e expectativas docentes, de modo a promover um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo e dinâmico.

Na terceira base de dados BDTD foram encontrados 89 resultados na primeira pesquisa, após a leitura dos resumos e títulos, restaram apenas 5 periódicos para leitura completa conforme o quadro 03.

BASE DE DADOS BDTD	2019	2020	2021	2022	2023	2024
BASE FORMATIVA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÓS MARÇO DE 2020: CONEXÕES COM TECNOLOGIAS					X	
PAPERT PCFRAMEWORK- UM ARCABOUÇO PARA CRIAÇÃO DE ATIVIDADES CURRICULARES INTEGRADAS COM O PENSAMENTO COMPUTACIONAL		X				
UM FRAMEWORK PEDAGÓGICO DESPLUGADO PARA A PRÁTICA DAS HABILIDADES DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL				X		
INTECEDU 2.0: UM FRAMEWORK PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESENVOLVIDO PELO LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO REMOTA, DA UFSC				X		
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTA DE UM FRAMEWORK DE CAPACITAÇÃO EM CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA					X	

Fonte elaborada pela autora a partir da base de dados BDTD

Nesta base de dados foram 5 selecionados no período de publicação de 2020 à 2023, sendo feitas leituras completas desses periódicos.

No primeiro documento BASE FORMATIVA DO DOCENTE, traz uma pesquisa com os professores, trazendo a preocupação com o futuro das

práticas pedagógicas, sendo excluído por não trazer um modelo/framework de integração de tecnologias na educação.

No segundo documento PAPERT PC FRAMEWORK, traz a definição e disponibilização de um arcabouço teórico que permite auxiliar educadores na concepção de atividade didáticas fundamentadas no Pensamento Computacional (PC) à luz de uma teoria pedagógica.

No terceiro documento UM FRAMEWORK PEDAGÓGICO DESPLUGADO, traz um framework para capacitar os professores sobre os quatro pilares do pensamento computacional.

No quarto e quinto documento já foi citado nas outras bases de dados.

Na última base de dados pesquisada a OASIS nos apresentou um total de 20 trabalhos, sendo feita uma análise nos documentos e restou apenas 1 tese, conforme o quadro 04.

BASE DE DADOS OASIS	2019	2020	2021	2022	2023	2024
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSTA DE UM FRAMEWORK DE CAPACITAÇÃO EM CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO BÁSICA					X	

Fonte elaborada pela autora a partir da base de dados OASIS

Este documento já foi relatado nas bases de dados anteriores.

Após a análise documental de todas as bases de dados e leitura dos periódicos citados acima, reforçamos a necessidade de um framework de integração de tecnologias na educação básica e sua aplicabilidade para que servir de modelos a outros municípios.

CONCLUSÃO

Em resumo, a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação básica oferece uma oportunidade significativa para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a adoção de metodologias ativas e um ambiente de aprendizado colaborativo. Contudo, é fundamental enfrentar os desafios relacionados à infraestrutura, à capacitação dos professores e à resistência à mudança para garantir uma implementação bem-sucedida. A formação contínua dos educadores é crucial para que eles possam empregar as TICs de forma pedagógica, alinhando-se às exigências do mundo atual. Este estudo destaca a importância de frameworks que considerem as

particularidades das instituições e as necessidades dos alunos, além de promover a inclusão digital. Investigações futuras devem explorar modelos/frameworks de integração mais abrangentes e suas implicações no desenvolvimento das competências essenciais para o século XXI com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T.; DRON, J. **Three generations of distance education pedagogy**. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 12, n. 3, p. 80–97, 2011.
- BARAK, M. Science Teacher Education in the Twenty-First Century: A Pedagogical Framework for Technology-Integrated Social Constructivism. *Research in Science Education*, v. 47, n. 2, p. 283–303, 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HEPP, P. et al. **Technologies in Schools: Education, ICT, and the Knowledge Society**. Washington, DC: The World Bank, 2015.
- KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. EBSE Technical Report, 2007.
- MACHADO, L. R.; BILESSIMO, S. M. S.; SILVA, J. B. Competências digitais no ensino remoto: Novos desafios para formação docente. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 10, n. 2, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2.a5390>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015.
- OECD. **Trends Shaping Education 2019**. Paris: OECD Publishing, 2019.
- REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- SELYWN, N. **Education and technology: Key issues and debates**. London: Bloomsbury Publishing, 2016.
- SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. *Educação em Revista*, v. 37, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01024698232757>. Acesso em: 25 jul. 2025.

UNESCO. **Framework for Action: Education 2030**. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all**. Paris: UNESCO, 2020.

VOOGT, J. et al. Under which conditions does ICT have a positive impact on teaching and learning? A Call to Action. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 29, n. 1, p. 4–14, 2013.

DO CONCRETO AO CONCEITUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS

Dayani Quero da Silva¹

INTRODUÇÃO

A Matemática, historicamente, tem sido vista por muitos estudantes como um dos componentes curriculares mais desafiadores. Essa percepção negativa contribui para elevados índices de reprovação e evasão escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre os principais fatores que influenciam esse cenário estão as metodologias de ensino pouco contextualizadas e excessivamente baseadas na memorização de procedimentos, o que afasta os estudantes da compreensão significativa dos conceitos matemáticos.

Sob a perspectiva construtivista, fundamentada nos estudos de Jean Piaget, entende-se que o processo de aprendizagem ocorre por meio da ação do sujeito sobre o meio, sendo mediado por interações e experiências concretas. Nessa abordagem, as dificuldades não devem ser vistas como falhas individuais, mas como parte do processo de construção do conhecimento, influenciado por fatores pedagógicos, sociais e emocionais. Como destaca Macedo (2002), é necessário compreender as dificuldades de aprendizagem como fenômenos complexos, que emergem de um contexto mais amplo, e não apenas das limitações do estudante.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica voltada ao ensino das operações com números naturais, desenvolvida com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Paraná. A proposta baseia-se no uso de jogos e materiais concretos, especialmente o material dourado, como estratégia para tornar o ensino mais significativo, dinâmico e acessível aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem nesse conteúdo.

A relevância deste trabalho está na busca por práticas pedagógicas capazes de promover o engajamento dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento matemático. Ao oferecer uma abordagem alternativa ao ensino tradicional, espera-se contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de competências fundamentais para a continuidade de sua trajetória escolar.

¹ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: day_dayani@hotmail.com.

O ENSINO DE MATEMÁTICA E A METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O ensino de Matemática historicamente esteve ligado a uma prática mecanicista e baseada na memorização de regras e algoritmos. Durante muito tempo, aprender Matemática significava repetir procedimentos ensinados pelo professor, sem espaço para dúvidas, experimentações ou interpretações pessoais. Essa abordagem contribuiu para a construção de uma imagem negativa da disciplina, gerando medo, insegurança e desinteresse entre os estudantes.

Contudo, com os avanços nas pesquisas em Educação Matemática e nas teorias da aprendizagem, tornou-se evidente que a simples transmissão de conteúdos não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, o uso de materiais concretos tem ganhado destaque como estratégia para tornar o ensino mais significativo, estimulando a participação e o raciocínio dos estudantes.

A utilização de materiais concretos no ensino da Matemática está fortemente vinculada às teorias construtivistas da aprendizagem, especialmente às contribuições de Piaget. Segundo o autor, o conhecimento é construído a partir da ação do sujeito sobre o objeto, sendo a manipulação uma etapa essencial nos estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget (1976), a aprendizagem se dá por meio da assimilação e acomodação, processos que se fortalecem quando o estudante interage com elementos concretos, permitindo a construção de noções lógicas e matemáticas.

Além de Piaget, Vygotsky também oferece suporte teórico importante para o uso de materiais concretos, ao enfatizar o papel das interações sociais e dos instrumentos mediadores no desenvolvimento do pensamento. Para o autor, os materiais didáticos funcionam como artefatos culturais que mediam a internalização dos conceitos. Assim, o uso de jogos, objetos manipuláveis e representações visuais permite ao aluno transitar do plano concreto para o plano simbólico, ampliando sua compreensão (Vygotsky, 2007).

No campo da Educação Matemática, autores como Lorenzato (2006) defendem que o material concreto não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para a construção do conhecimento. O autor alerta que o simples uso de objetos não garante a aprendizagem, sendo necessário que sua utilização esteja inserida em um contexto didático intencional, planejado com objetivos claros e atividades desafiadoras. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador, orientando o estudante na transição entre o concreto e o abstrato.

Kamii e Warrington (1999) também reforçam a importância de oferecer experiências concretas às crianças, argumentando que o raciocínio lógico-matemático se desenvolve melhor quando os estudantes são desafiados a resolver

problemas e tomar decisões por conta própria, utilizando objetos que representem situações reais. Segundo as autoras, é fundamental que os estudantes tenham oportunidades de construir seus próprios significados, e os materiais concretos favorecem esse processo ao proporcionar vivências sensoriais e cognitivas.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) também aponta para a necessidade de um ensino de Matemática que favoreça a resolução de problemas, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. A utilização de materiais concretos está alinhada a esses princípios, pois possibilita que o estudante explore, descubra e compreenda conceitos por meio da experimentação.

É importante destacar que o uso de materiais concretos não se restringe às séries iniciais. Ainda que sejam mais frequentes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, esses recursos também podem e devem ser utilizados nos anos finais e no Ensino Médio, especialmente quando se observa dificuldade de abstração por parte dos estudantes.

Os materiais concretos mais utilizados no ensino da Matemática incluem o material dourado, os blocos lógicos, o tangram, as escalas Cuisenaire, figuras geométricas, jogos de tabuleiro e objetos do cotidiano. Cada um deles pode ser adaptado a diferentes conteúdos, como operações básicas, frações, geometria, proporcionalidade, entre outros. O mais interessante é que esses materiais sejam integrados a atividades que desafiem o estudante a pensar, refletir e interagir.

Assim, o uso de materiais concretos no ensino de Matemática representa uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas, desenvolver o raciocínio lógico e estimular o interesse dos estudantes. Quando bem utilizados, esses recursos ajudam a romper com práticas tradicionais e promovem uma abordagem mais ativa, investigativa e participativa, que respeita o ritmo e as necessidades de cada aluno, contribuindo para a construção de uma matemática viva, compreensível e acessível a todos.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A prática pedagógica ocorreu em duas turmas de 30 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Paraná. Foram realizadas seis atividades com base na fundamentação de Jogos e materiais manipuláveis.

A seguir serão listadas as atividades desenvolvidas com seus objetivos específicos, que satisfatoriamente foram alcançados.

JOGO LIVRE.

Objetivo: confeccionar o material dourado e tomar contato com este de maneira livre.

Procedimento: Confecção do material dourado com E.V.A. Após, durante algum tempo, os estudantes brincam com o material, fazendo construções livres.

MONTAGEM.

Objetivo: perceber as relações que há entre as peças.

Procedimento: O professor sugere as seguintes montagens: uma barra; uma placa feita de barras; uma placa feita de cubinhos; um bloco feito de barras e um bloco feito de placas.

DITADO.

Objetivo: relacionar cada grupo de peças ao seu valor numérico.

Procedimento: O professor dita um número de cada vez. Os estudantes devem mostrar as peças correspondentes, utilizando a menor quantidade delas.

FAZENDO TROCAS.

Objetivo: compreender as características do sistema decimal.

Procedimento:

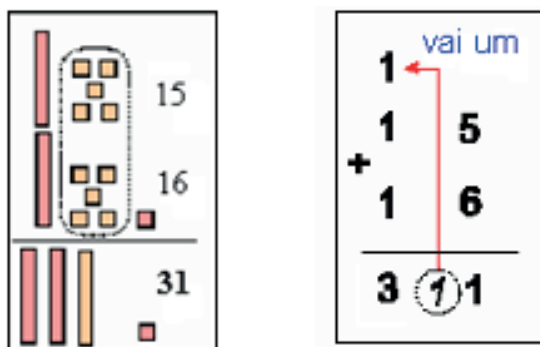
Para esta atividade, deve ter cartões numerados de 4 a 9. Cada estudante, pega um cartão e retira para si a quantidade de cubinhos correspondente ao número encontrado. O número que sair no cartão dá direito a retirar somente cubinhos. Toda vez que um estudante juntar 10 cubinhos, deve trocar os 10 cubinhos por uma barra. E aí ela tem direito de jogar novamente. Da mesma maneira, quando tiver 10 barrinhas, pode trocar as 10 barrinhas por uma placa e então jogar novamente. O jogo termina, por exemplo, quando algum estudante consegue formar duas placas.

JOGO DOS CARTÕES.

Objetivo: compreender o mecanismo do ‘vai um’ nas operações de adições e estimular o cálculo mental.

Procedimento: O professor coloca no centro do grupo alguns cartões virados para baixo. Nestes cartões estão escritos números entre 50 e 70. Tira – se dois cartões e realizam as operações. É importante que o estudante perceba a relação entre sua ação com o material e os passos efetuados na operação. Por exemplo: $15 + 26$:

Figura 1: Representação



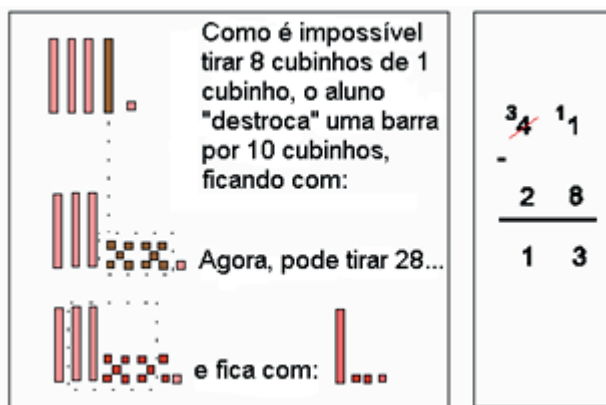
Fonte: registros da pesquisa

JOGO DO RETIRAR.

Objetivo: compreender o mecanismo do ‘empresta um’ nas subtrações com recursos.

Procedimento: Esta atividade pode ser realizada como um jogo de várias rodadas. Em cada rodada, os estudantes sorteiam um cartão e uma papeleta. No cartão há um número e eles devem pegar as peças correspondentes a essa quantidade. Na papeleta há uma ordem que indica quanto devem tirar da quantidade que têm. Por exemplo: cartão com número 41 e papeleta com a ordem: TIRE 28. Isto irá proporcionar melhor entendimento do “empresta um” na subtração com recurso.

Figura 2: Representação



Fonte: registros da pesquisa

Vence a rodada o estudante que ficar com as peças que representam o menor número.

ALGUMAS IMPRESSÕES

Com base nos objetivos propostos e nas atividades realizadas, é possível observar que a prática pedagógica se estruturou de forma coerente e progressiva, partindo do contato livre com o material dourado até a realização de operações aritméticas com compreensão do sistema de numeração decimal. As atividades planejadas permitiram aos estudantes construir significados a partir da manipulação, observação e experimentação, conforme propõem os pressupostos da Educação Matemática e da teoria construtivista. A confecção do material e o jogo livre, por exemplo, foram essenciais para despertar o interesse e proporcionar familiaridade com os blocos, barras e cubinhos, criando uma base concreta para os conceitos que seriam desenvolvidos nas etapas seguintes.

A atividade “Montagem” foi estratégica para estabelecer as relações de valor posicional e a composição dos números no sistema decimal. Ao construir barras, placas e blocos, os estudantes puderam perceber que cada unidade tem uma correspondência hierárquica e que a construção dos números se dá por meio da junção e transformação dessas unidades. Já nas atividades “Ditado” e “Fazendo trocas”, essa compreensão se aprofundou: os estudantes associaram quantidades às representações numéricas e experimentaram, de forma lúdica, o princípio da troca — essencial para a internalização do valor posicional e do agrupamento por dezenas e centenas. Observou-se que muitos estudantes, que antes demonstravam insegurança com os algoritmos das operações, passaram a demonstrar confiança ao compreender que podiam “ver” e “tocar” os números.

O “Jogo dos cartões” foi fundamental para introduzir de forma concreta o mecanismo do “vai um” nas operações de adição, permitindo que os estudantes visualizassem o que de fato ocorre quando se ultrapassa uma dezena. Essa vivência foi importante para que eles compreendessem o processo de forma lógica, e não apenas como uma regra mecânica. Durante a atividade, foi possível ouvir comentários como “agora entendi por que tem que passar para a outra coluna” ou “parece que estou trocando figurinhas!”. Da mesma forma, o “Jogo do retirar” possibilitou trabalhar a subtração com recurso, focando no conceito do “empresta um”. Os estudantes demonstraram bastante envolvimento e entusiasmo ao resolver as subtrações com o apoio dos blocos, revelando menos resistência diante desse conteúdo geralmente considerado difícil.

Durante a aplicação das atividades, foi possível coletar impressões espontâneas dos estudantes que revelam a potencialidade do uso de materiais concretos para promover engajamento e compreensão. A seguir, algumas falas anotadas nos registros da prática:

– “Agora entendi por que tem que trocar as peças... Dez cubinhos viram uma barrinha!” (A1 do 7º A)

– “Matemática assim parece brincadeira, mas eu aprendo mais do que só fazendo conta no caderno.” (A1 do 7º B)

– “Antes eu errava tudo. Agora eu vejo o número montado, aí fica mais fácil.” (A2 do 7º A)

– “É legal trocar os cubinhos por barras. Parece até jogo de banco!” (A2 do 7º B)

– “No começo eu achei difícil, mas depois comecei a ganhar as rodadas e entendi melhor como funciona o ‘vai um’.” (A3 do 7º A)

Essas manifestações foram registradas ao longo das aulas em momentos de atividade e socialização. Elas reforçam que, ao perceberem sentido nas operações, os estudantes passaram a desenvolver uma postura mais positiva diante da Matemática.

CONCLUSÃO

As observações durante as atividades indicaram uma melhora significativa no engajamento e na autonomia dos estudantes. Muitos que demonstravam desinteresse ou dificuldade nas aulas expositivas participaram ativamente dos jogos e conseguiram resolver as situações-problema propostas, confirmando que o uso de materiais concretos, aliado à ludicidade e à intencionalidade pedagógica, favorece a aprendizagem. Um estudante, ao final da sequência, comentou: “antes eu achava matemática chata, agora parece até um jogo de montar.” Essas falas demonstram não apenas a compreensão do conteúdo, mas também uma mudança na atitude diante da disciplina.

Adicionalmente, pôde-se observar um fortalecimento da interação entre os estudantes. As atividades em grupo estimularam o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de estratégias, ampliando a dimensão social da aprendizagem. Em diversos momentos, os próprios estudantes explicavam suas ideias uns aos outros, muitas vezes utilizando o material como recurso para justificar suas respostas. Esse tipo de interação reforça o papel do professor como mediador e do estudante como protagonista do processo educativo.

Por fim, os resultados apontam que práticas pedagógicas com o uso e manipulação de materiais concretos são eficazes não apenas para o ensino de conteúdos específicos, como as operações com números naturais, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser uma mera reprodução de algoritmos e passa a ser um processo de descoberta, investigação e construção ativa do conhecimento. Essa experiência reforça a necessidade de repensar a prática docente e investir em metodologias que dialoguem com os interesses e necessidades reais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2025.

KAMII, C.; WARRINGTON, G. **O desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e o ensino tradicional: incompatibilidade absoluta**. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 27-35, 1999.

LORENZATO, S. **O material concreto no ensino de matemática: uma visão abrangente**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACEDO, L. de. **Ensinar e aprender: novas formas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MONOLINGUISMO E MULTILINGUISMO NA ESCOLA BRASILEIRA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO LINGÜÍSTICA

Vanessa Nyland Spode¹

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir a prática do monolinguismo na escola brasileira, analisando sua relação com a construção de um sentimento nacionalista e o papel da escola como aparelho ideológico do Estado. Além disso, abordará, de forma sucinta, os impactos da padronização linguística e destacará a relevância de repensar o papel da escola na promoção de uma educação linguística emancipatória. Para isso, ele será dividido em: (a) A escola como aparelho ideológico de Estado; (b) A padronização da língua e seus impactos; e (c) Por uma educação linguística emancipatória.

A história da língua portuguesa no Brasil é marcada por diversos atravessamentos culturais, sociais e políticos. De acordo com Guimarães (2005), esse percurso pode ser sintetizado em quatro períodos, iniciando em 1532 com a efetiva colonização portuguesa. O primeiro abrange desde o início da colonização até a saída dos holandeses (1654); o segundo termina com a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro (1808); o terceiro inclui a independência do Brasil e se estende até a formulação da questão da língua nacional no parlamento brasileiro (1826); e o quarto inicia com a proposta do deputado José Clemente de que os diplomas médicos fossem redigidos na “linguagem brasileira”, passando pela discussão sobre o ensino do português a partir de uma gramática da língua nacional e culminando no reconhecimento da língua portuguesa como idioma oficial e nacional do Brasil.

Nesse contexto, a imposição do português como língua nacional resultou na exclusão das línguas dos povos indígenas, dos imigrantes e dos africanos, o que contribuiu para o apagamento de suas identidades e de aspectos significativos de suas culturas. Durante o período inicial da colonização, predominavam as línguas

1 Mestranda em Letras, área dos Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM). E-mail: vanessanyland@gmail.com.

gerais, descritas como “as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes”, e que eram faladas pela maioria da população (Guimarães, 2005, p. 24). Entretanto, com o tempo, consolidou-se no Brasil um sentimento nacionalista que associava a língua portuguesa à identidade nacional, o que reforçou a ideia de que ela deveria ser a única utilizada nos sistemas político, social e educacional.

Essa construção resultou no mito do monolinguismo no Brasil, ainda que, segundo o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), mais de 250 línguas sejam faladas no país atualmente. Além do português e suas variedades, incluem-se línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras (IPHAN, s.d.). Gilvan Müller de Oliveira, professor da UFSC, explicou, em entrevista à Revista FCW Cultura Científica (2024), que a convivência de diferentes línguas em um mesmo espaço caracteriza o fenômeno social do multilinguismo.

No entanto, ainda prevalece a concepção de que o Brasil é um país monolíngue, onde “ser brasileiro” e falar o português (do Brasil) são vistos como sinônimos. Oliveira (2010, p. 83) apresenta o seguinte questionamento: “Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade ou antes de um projeto político – intencional, portanto, – de construir um país monolíngue?” Essa reflexão é um importante ponto de partida para se pensar os desafios de reconhecer e valorizar a diversidade linguística do Brasil, que tem sido silenciada pela imposição da hegemonia do português. Essa imposição reflete-se, por exemplo, no predomínio do monolinguismo no sistema educacional brasileiro (Oliveira, 2010).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este ensaio fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, com o objetivo de refletir criticamente sobre os efeitos do monolinguismo na escola brasileira e as possibilidades de valorização do multilinguismo no contexto educacional. A metodologia adotada combina duas estratégias principais: o levantamento bibliográfico e a análise documental.

O levantamento bibliográfico teve como base autores que discutem as relações entre linguagem, poder e educação, como Althusser (1980), Gnerre (1994), Oliveira (2007; 2010), Silveira (2020), Bagno (2009), entre outros. A escolha desses referenciais permitiu construir uma base teórica sólida para compreender os aspectos históricos, políticos e ideológicos que atravessam a questão linguística no Brasil.

Além disso, foi realizada uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de identificar como os pressupostos

oficiais da política educacional brasileira abordam o ensino de Língua Portuguesa e de que maneira essa orientação se relaciona com a padronização linguística e com a invisibilização da diversidade linguística no país.

A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

A partir dessa perspectiva, Althusser (1980) oferece uma análise que contribui para entender o papel do Estado na manutenção dessa hegemonia. Ele destaca que o Estado, conforme definido pelos clássicos do marxismo, constitui um conjunto de aparelhos divididos em dois tipos: os Aparelhos Repressivos do Estado (como governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões, entre outros), que operam por meio da violência; e os Aparelhos Ideológicos de Estado, representados por instituições como a escola, a religião, a família, o sistema jurídico, os meios de comunicação e a cultura, que atuam pela ideologia, independentemente de serem públicas ou privadas. Para Althusser, ambos os tipos de aparelhos têm como objetivo primordial “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (Althusser, 1980, p. 62-63).

As instituições educacionais, enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado, desempenham um papel essencial na perpetuação do monolinguismo. Ao centralizar e valorizar exclusivamente a língua portuguesa, essas instituições reforçam as relações de poder que desvalorizam a pluralidade linguística e reforçam a centralidade do português. Nesse contexto, o Estado atua em favor das classes dominantes, utilizando a língua como instrumento de controle. Como afirma Barthes (1978, p. 16 apud Oliveira, 2007, p. 92): “Esse objeto que se inscreve no poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.”

A PADRONIZAÇÃO DA LÍNGUA E SEUS IMPACTOS

Além disso, conforme Gnerre (1994, p. 29-30), mesmo os processos que são considerados democráticos e liberadores, como campanhas de alfabetização e ações que visam o aumento das oportunidades educacionais, “estão frequentemente atrelados a práticas de padronização da língua, que nem sempre são democráticas”. O autor aponta que essas ações, embora apresentadas como instrumentos de acesso e inclusão, podem funcionar como ferramentas de controle. Para ele,

Os grupos sociais que mantêm poucos contatos com a variedade padrão da língua, que usam e produzem pouco material escrito, são mais difíceis de ser controlados, uma vez que pode faltar a eles um instrumento poderoso para determinar sua posição social relativa (Gnerre, 1994, p.29-30).

Nesse cenário, a escola se configura como um espaço de reprodução do poder hegemônico, distanciando-se de um compromisso efetivo com a transformação social ou com um ensino crítico. Saviani (2008, p. 45) afirma que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” Nesse sentido, para que a sociedade avance na superação das desigualdades, o papel da escola deve ser reconfigurado para que práticas educativas incentivem a transformação social e reduzam as contradições que marcam a sociedade. Dessa forma, embora o contato com a variedade padrão da língua possa se configurar como uma forma de dominação, ele também pode garantir que os grupos dominados utilizem esse conhecimento em prol da manutenção de suas identidades linguísticas. Mais precisamente, a escola deve ofertar uma educação multilíngue.

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EMANCIPATÓRIA

Oliveira (2007, p. 90) cita a obra *Sociolinguística – uma introdução crítica*, de Calvet, para destacar o que chama de “virada paradigmática nos estudos da linguagem, uma virada político-linguista”. Essa perspectiva entende a linguística como o estudo da sociedade humana através das línguas, atribuindo aos linguistas a responsabilidade de investir na construção de uma *sociedade dos direitos linguísticos*. Assim, o foco da linguística volta-se para a sociedade, compreendendo a língua como parte indissociável dela. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 91) afirma:

Isso passa por reconhecer que os homens vivem em sistemas de poder, e que nós não nos esquivamos disso. A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para as línguas (Oliveira, 2007, p. 91).

Ao confrontarmos essa perspectiva com trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos principais documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, percebemos uma concepção pedagógica que se afasta da visão crítica apresentada por Oliveira (2007). A BNCC adota o conceito de *competência*, definida como elemento central nas discussões pedagógicas das últimas décadas, já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse enfoque privilegia um ensino que prioriza o “saber fazer”, conforme expresso no trecho abaixo:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A partir dessa concepção, nota-se que a abordagem pedagógica proposta pela BNCC não considera a língua como um produto sócio-histórico e cultural, intrinsecamente ligado à sociedade. Pelo contrário, há uma priorização dos saberes práticos, voltados para demandas da vida cotidiana, cidadania e mercado de trabalho. Com isso, desconSIDERAM-se os processos históricos e culturais que permeiam os usos e as transformações das línguas em nosso país, bem como a reflexão crítica sobre as relações de poder e desigualdade presentes nos contextos linguísticos.

Para que se tenha uma educação linguística emancipatória, é preciso que se reconheçam as múltiplas línguas e culturas presentes em nossa sociedade e que sejam implementadas práticas pedagógicas que as respeitem e valorizem. Silveira (2020), no artigo intitulado *Letramento político: por uma educação linguística democrática*, destaca que apesar das determinações legais estabelecidas pelas leis nº 10.639 e nº 11.645, a história e a cultura afro-brasileira e indígena são negligenciadas no sistema de ensino brasileiro. Segundo o autor, essa omissão não se limita às escolas, mas também está presente na academia e nos cursos de formação de professores, que frequentemente adotam uma postura passiva diante dessa questão. Nesse sentido, a formação de professores deve levar em conta a diversidade linguística do Brasil, promovendo respeito às variedades linguísticas locais e incentivando o estudo das diferentes culturas presentes em cada contexto, combatendo o preconceito linguístico.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, Silveira critica o enfoque predominantemente metalinguístico, justificado sob o argumento de “melhor instrumentalizar os estudantes para concursos e afins”. O autor afirma ainda que, quando questões afro-brasileiras e indígenas são abordadas nas escolas, elas geralmente se restringem a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra e o Dia do Índio. Dessa forma, abre-se espaço para uma abordagem folclorizada dessas temáticas, o que acaba mascarando o racismo e o preconceito presentes tanto na sociedade quanto na própria língua portuguesa (Silveira, 2020, p. 56).

Como consequência, as línguas afro-brasileiras, indígenas e de imigração acabam sofrendo não apenas um silenciamento cultural, mas também são estigmatizadas, inclusive no ambiente escolar. Bagno, (2009, p. 31), ao discutir

o preconceito linguístico, afirma que “muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. Podemos estender essa reflexão aos inúmeros falantes de línguas minoritárias em nosso país que, além do estigma, transitam em uma espécie de “limbo linguístico”, pois suas línguas maternas não são reconhecidas e, ao mesmo tempo, lhes é imposto o português brasileiro, oferecido forçosamente por meio de regras gramaticais e imposições culturais.

Nesse sentido, Saito (2024) destaca a importância de se institucionalizar, por meio de legislações, o direito à educação bilíngue de comunidades que não têm o português brasileiro como língua materna. Segundo a autora, a criação dessas leis impõe às redes de ensino a obrigação de oferecer serviços de apoio educacional ou a educação bilíngue, incluindo a elaboração de materiais didáticos específicos para essas línguas. Dessa forma, políticas que garantam a preservação e valorização dessas línguas e culturas abrem caminhos para o desenvolvimento de outras ações que assegurem o respeito à diversidade linguística e cultural.

Ações como essas vão ao encontro de uma linguística emancipatória, que, ao reconhecer a ideologia presente nas instituições brasileiras, refletida na hegemonia do português brasileiro e no consequente silenciamento, exclusão e preconceito linguístico, caminham em direção à transformação social por meio de uma visão crítica e da valorização dos saberes dessas comunidades.

Paulo Freire (2023, p. 57) afirma que a pedagogia do oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertadora, desenvolve-se em dois momentos; o primeiro, no qual os oprimidos desvelam o mundo do opressor, por meio da consciência crítica, e se comprometem, na práxis, com a sua transformação, e o segundo, quando a realidade do opressor já está transformada e a pedagogia deixa de ser a do oprimido para ser a dos homens em processo permanente de libertação. Como ressalta Freire:

Educador e educandos (lideranças e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar-se esse conhecimento (Freire, p. 77-78).

Por fim, assumir uma perspectiva social no estudo da língua, rompendo com a hegemonia e com a escolarização opressora, abre espaço para a valorização das identidades e culturas historicamente silenciadas. Uma educação que reconhece e valoriza o multilinguismo contribui para uma sociedade mais justa e diversa, com a valorização de todas as línguas e culturas e que percebe no homem a importância da sua história.

CONCLUSÃO

A análise do monolinguismo e do multilinguismo na escola brasileira revela a urgência de se repensar o papel da educação no reconhecimento e valorização da diversidade linguística presente no país. A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, historicamente reforçou a hegemonia da língua portuguesa em detrimento de outras línguas, contribuindo para o silenciamento de identidades e culturas fundamentais à formação da sociedade brasileira. A padronização linguística, ainda que muitas vezes apresentada como estratégia de inclusão, tem operado como ferramenta de exclusão e controle, reforçando desigualdades sociais e culturais.

Nesse cenário, é essencial promover uma educação linguística emancipatória, que rompa com a lógica excludente e valorize os saberes das comunidades historicamente marginalizadas. Essa proposta exige a formação de professores comprometidos com a justiça linguística, bem como a formulação de políticas públicas que garantam o direito à educação bilíngue e o respeito às línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de sinais.

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática passa, necessariamente, pelo reconhecimento da pluralidade linguística como um direito. Ao romper com a ideia do Brasil como um país monolíngue, abre-se espaço para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, capaz de promover o diálogo entre diferentes culturas e fortalecer os processos de emancipação social.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. In Línguas do Brasil. Ciência e Cultura. **Revista da SBPC**. Ano 57, n. 2. abr./jul., 2005. p. 24 – 28.

INVENTÁRIO NACIONAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA (INDL). Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas. **IPHAN**, 2024. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl#:~:text=Estima%2Dse%20que%20mais%20de,Brasil%20como%20um%20pa%C3%ADs%20monol%C3%ADngue> Acesso em: 14 dezembro 2024.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. In: **Revista Linguagem**. Universidade Federal de São Carlos. 11ª Edição: nov/dez. 2009.

OLIVEIRA, G. M. A virada político-linguista e a relevância social da linguística e dos linguistas. In.: FARACO, C. A. *et al.* **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Organização Djane Antonucci Correia. São Paulo: Parábola editorial; Ponta grossa: UEPG, 2007.

REVISTA FCW CULTURA CIENTÍFICA. Entrevista – Gilvan Müller de Oliveira. **Futuro da Linguagem**. v. 2, n. 1, s.p., mar./mai. 2024. Disponível em: <https://www.fcw.org.br/culturacientifica5/gilvan-m%C3%BCller-de-oliveira> Acesso em: 14 dezembro 2024.

SAITO, A. Pesquisas desconstroem imagem do Brasil como um país monolíngue. **Linguística**. Revista Pesquisa Fapesp. Edição 335, jan. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pesquisas-desconstroem-imagem-do-brasil-como-um-pais-monolingue/> Acesso em: 17 dezembro 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, A. C. Letramento político: por uma educação linguística democrática. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), n. 22, v. 10, p. 53–66, jul./dez. 2020. Disponível em: [https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15316/11557#:~:text=educa%C3%A7%C3%A3o%20\(lingu%C3%ADstica\)%20emancipat%C3%B3ria%2C%20que%20promova%20a%20liberdade,realizar%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20lingu%C3%ADstica%2C%20levando%20em%20conta](https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15316/11557#:~:text=educa%C3%A7%C3%A3o%20(lingu%C3%ADstica)%20emancipat%C3%B3ria%2C%20que%20promova%20a%20liberdade,realizar%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20lingu%C3%ADstica%2C%20levando%20em%20conta) Acesso em: 16 dezembro 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abordagem 12, 15, 31, 32, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 56, 58, 71, 72, 75, 84, 89, 95, 109, 114, 116, 124, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 154, 155, 168, 176, 177, 178, 185, 188
- Alfabetização 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 69, 70, 72, 74, 75, 77, 78, 89, 186
- Alunos 7, 8, 9, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 137, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 171, 174, 188
- Aprendizado 8, 15, 24, 25, 43, 55, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 85, 134, 152, 153, 163, 164, 165, 166, 167, 173
- Aprendizagem 8, 9, 12, 14, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 42, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 105, 112, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 176, 177, 182
- Autonomia 20, 35, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 72, 106, 118, 122, 134, 136, 149, 152, 153, 165, 178, 182
- Avaliação 18, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 56, 80, 82, 84, 85, 88, 89, 117, 119, 137, 143, 153, 154

C

- Ciência 10, 13, 17, 81, 82, 113, 114, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 144, 158
- Competências 9, 11, 12, 13, 14, 30, 31, 34, 44, 54, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 70, 74, 99, 134, 135, 136, 137, 138, 150, 163, 165, 174, 176, 188
- Conhecimento 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 34, 36, 55, 63, 72, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 102, 103, 105, 106, 107, 113, 114, 116, 119, 120, 128, 129, 131, 134, 135, 136, 137, 151, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 176, 177, 182, 187, 189
- Crianças 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 53, 85, 141, 144, 145, 146, 177
- Cultura 10, 13, 35, 36, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 54, 56, 57, 77, 111, 115, 117, 124, 127, 152, 186, 188
- Curricular 30, 37, 78, 82, 85, 87, 135, 138, 139, 140, 147, 149, 161, 162, 178, 183, 185, 187, 190

D

- Diálogo 5, 25, 36, 52, 55, 57, 73, 88, 90, 121, 128, 137, 146, 152, 156, 160, 182, 190
- Diversidade 5, 11, 14, 24, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 72, 113, 115, 126, 131, 159, 185, 186, 188, 189, 190

Docente 5, 18, 24, 31, 32, 33, 34, 36, 41, 42, 54, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 111, 122, 124, 138, 146, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 167, 171, 174, 182

E

Educação 5, 8, 9, 12, 19, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 103, 112, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 146, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191

Educadores 5, 30, 31, 42, 44, 49, 52, 56, 57, 59, 63, 65, 66, 71, 74, 163, 173

EJA 3, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79

Ensino 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 70, 71, 72, 74, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191

Ensino Médio 31, 33, 35, 37, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 111, 113, 118, 119, 121, 126, 132, 157, 178

Escola 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 36, 37, 47, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 70, 72, 73, 74, 75, 112, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 176, 178, 184, 185, 186, 187, 190

Escrita 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 72, 74, 75, 79, 95, 190

Estudante 31, 33, 34, 53, 54, 55, 57, 73, 80, 124, 134, 151, 152, 157, 176, 177, 178, 179, 180, 182

Estudantes 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 66, 71, 72, 73, 74, 76, 85, 90, 113, 124, 125, 127, 128, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 188

Experiências 5, 9, 10, 13, 18, 19, 20, 42, 44, 45, 54, 55, 72, 73, 74, 75, 83, 84, 86, 88, 95, 96, 106, 108, 111, 113, 114, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 137, 141, 145, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 176, 177

F

Famílias 21, 24, 32, 36, 44, 48, 49, 70, 71, 76, 118, 143, 144, 145, 146, 159

Formação 5, 9, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 28, 31, 40, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 63, 67, 71, 73, 74, 76, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 134, 135, 138, 146, 155, 156, 160, 163, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 183, 188, 190

Formação continuada 9, 52, 54, 55, 57, 74, 119, 138, 163, 165, 167, 169, 172

H

Habilidades 9, 10, 11, 12, 13, 14, 25, 26, 30, 31, 40, 60, 61, 62, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 96, 104, 112, 134, 164, 166, 182, 188

I

Inclusão 5, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 64, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 164, 165, 170, 174, 186, 190

Inclusiva 32, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 69, 70, 72, 76, 77, 146, 167, 168, 190

Indivíduos 10, 13, 42, 44, 47, 49, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 111, 136, 149, 157

Inovação 5, 57, 76, 138, 163, 164, 165, 166, 167

Integração 54, 61, 62, 66, 82, 89, 102, 119, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174

Integral 31, 47, 52, 53, 55, 56, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 138, 160

Interação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 25, 26, 27, 31, 61, 62, 65, 72, 82, 83, 84, 85, 118, 143, 144, 153, 156, 157, 159, 160, 166, 182

L

Leitura 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 55, 64, 72, 74, 75, 77, 79, 118, 126, 127, 128, 141, 144, 145, 169, 170, 171, 172, 173

Língua 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 26, 27, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 144, 157, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190

Linguagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 41, 80, 90, 95, 101, 136, 157, 184, 185, 186, 187, 189, 191

Linguística 16, 17, 27, 40, 44, 47, 95, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

M

Mediação 11, 14, 16, 21, 24, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 99, 117, 127, 128, 146, 153

Metodologias 25, 30, 31, 32, 47, 53, 54, 74, 88, 137, 138, 156, 157, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 176, 182

Multisseriadas 7, 8, 9, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

P

Pedagógico 5, 9, 23, 24, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 53, 55, 56, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 116, 119, 125, 143, 161, 162

Pensamento 34, 97, 103, 104, 105, 116, 135, 136, 137, 138, 164, 166, 173, 177, 178

Política 37, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 57, 113, 114, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 186, 187

Políticas 9, 29, 37, 39, 42, 44, 47, 48, 51, 54, 57, 71, 77, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 141, 166, 187, 189, 190

Professor 8, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 31, 34, 35, 41, 42, 54, 55, 56, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 111, 112, 120, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 177, 179, 182, 185

Professores 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 36, 40, 41, 48, 52, 53, 55, 57, 58, 70, 71, 74, 77, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 112, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 137, 138, 140, 143, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 173, 188, 190

S

Saberes 23, 52, 72, 82, 83, 87, 111, 112, 114, 116, 120, 122, 125, 126, 136, 139, 165, 188, 189, 190

Saúde 33, 44, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 147

Sociedade 9, 10, 12, 13, 16, 17, 25, 26, 39, 40, 41, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 120, 126, 140, 141, 143, 149, 150, 165, 166, 187, 188, 189, 190

Sujeito 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 41, 43, 52, 53, 57, 92, 93, 97, 103, 107, 113, 119, 125, 140, 176, 177

Sujeitos 10, 13, 18, 20, 26, 34, 41, 44, 45, 47, 57, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 138, 140, 141, 146, 189

T

Tecnologia 34, 45, 48, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 81, 116, 140, 146, 157, 164, 165, 166, 167, 171, 174

Tecnologias 36, 43, 53, 54, 57, 59, 62, 63, 65, 66, 78, 140, 146, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 173, 174

