

NEM

O NOVO ENSINO MÉDIO EM EVIDÊNCIA

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

E PROFESSORES PESQUISADORES

ANA PAULA ULIANA MASON
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
GIULIA LORETO LOVO DE OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

ANA PAULA ULIANA MASON
GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO
VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI
GIULIA LORETO LOVO DE OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)

NEM
O NOVO ENSINO
MÉDIO EM EVIDÊNCIA:
PRÁTICAS EDUCACIONAIS
E PROFESSORES PESQUISADORES


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Yganko - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias 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)

N433 NEM - o novo ensino médio em evidência: práticas educacionais e professores pesquisadores. / Organizadores : Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
143 p. : il. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-141-8
DOI: 10.29327/5286094

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Tecnologias educacionais. I. Título. II. Mason, Ana Paula Uliana. III. Jordão, Gustavo Rodrigues. IV. Miliolli, Vitória Gabrielle. V. Oliveira, Giulia Loreto Lovo de.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO.....	8
<i>Rosane de Oliveira Dias</i>	
<i>Vitoria Gabrielle Miliolli</i>	
<i>Ana Paula Uliana Mason</i>	
<i>Fabio Dominguni</i>	
<i>Gabriel Cesa Costa</i>	
BNCC E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ARTES.....	17
<i>Júlia Alves Rodrigues Carvalho</i>	
OS PRIMEIROS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO: PERCURSOS HISTÓRICOS E ALGUNS QUESTIONAMENTOS ACERCA DESTA ETAPA DE ENSINO QUE AINDA NÃO ENCONTROU SEU RUMO NO BRASIL.....	27
<i>Luiz Eduardo S. Moraes</i>	
O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ATIVIDADES RÍTMICAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	41
<i>Josemara Machado Fogaça</i>	
<i>Elinton Dorneles La Roque</i>	
PROPOSTA DE ENSINO DE ASTRONOMIA ATRAVÉS DO USO DE SIMULADORES.....	53
<i>David Marques Pereira</i>	
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	61
<i>Andréia Brognoli Darôs</i>	
<i>Josimara Rodrigues da Rosa</i>	
<i>Fernando José Spanhol</i>	
O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E A INDISCIPLINA ESCOLAR.....	74
<i>Cleber Nazário Betcher</i>	
A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) - SUA CONDIÇÃO NA BASE E SUA RELAÇÃO COM AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS DO CURRÍCULO.....	82
<i>Gustavo Rodrigues Jordão</i>	
<i>Patrick Dutra</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
<i>Alex Sander da Silva</i>	

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DIÁLOGO NO PROCESSO FORMATIVO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EXPRESSIVO-DIALÓGICA EM ADORNO E FREIRE.....	90
<i>Alex Sander da Silva</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
<i>Larissa Aparecida do Nascimento</i>	
<i>Diego Quadras de Bem</i>	
<i>Victor Fernandes Moreira</i>	
PINÓQUIO E A PÓS-VERDADE: DESAFIOS (EST)ÉTICO-POLÍTICOS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	106
<i>Alex Sander da Silva</i>	
<i>Karoline Cipriano dos Santos</i>	
<i>Silvana Mazzuquello Teixeira</i>	
<i>Guilherme Orestes Canarim</i>	
A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO NEM.....	116
<i>Elinton Dorneles La Roque</i>	
<i>Josemara Machado Fogaça</i>	
GESTÃO DO CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	126
<i>Jaqueline Ferreira Machado de Borba</i>	
<i>Izabella Sofia Vivan</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	141
ÍNDICE REMISSIVO.....	142

APRESENTAÇÃO

Dar atenção à educação e ao ambiente escolar de nossas sociedades sempre foi algo necessário e de extrema importância para compreender a realidade em que vivemos bem como, elencar possibilidades de melhorá-la. O e-book *NEM – O Novo Ensino Médio em Evidência: Práticas Educacionais e Professores Pesquisadores* tem como objetivo proporcionar tal foco nas áreas educacionais, especialmente nestes recentes movimentos que estamos vivenciando, buscando produzir ideias e conhecimentos, relacionar conceitos e práticas curriculares e estruturais da educação brasileira.

Além de buscar as possíveis implicações das práticas educacionais contemporâneas, é necessário afirmar a estreita relação que do professor possui com a pesquisa, o que justifica o título de “professores pesquisadores”. Em muitas ocasiões, é possível verificar uma separação entre a prática docente e a pesquisa, que frequentemente aparece como algo exclusivo da academia. Entretanto, como é possível, em um mundo de constante transformação, que o professor não promova também a produção do conhecimento a partir de variadas investigações? Tais práticas além de potencializar uma mudança social, auxiliam e melhoram a qualidade dos conteúdos abordados em sala de aula, e consequentemente do ensino escolar, o que torna legítima a exploração de novas ideias e conceitos para todos os envolvidos na área educacional.

Embora seja possível afirmar que a educação brasileira necessita de mudanças, e que tais reformas sejam importantes, vale a ressalva de que nem todas as mudanças trazem aspectos positivos, e seria ingenuidade pressupor que a educação brasileira melhorou totalmente, bem como que os resultados práticos da implantação do novo ensino médio sejam de fato benéficos para todos os envolvidos na área educacional. Portanto, o presente ebook abriu espaço para diversas análises, com diferentes caminhos possíveis, tornando democrática a exposição de ideias sobre as reformas educacionais, o que reforça a realidade contraditória em que estamos inseridos, e consequentemente a necessidade de explorá-la a fim de compreendê-la e não a aceitar com passividade.

Para tal, foram selecionadas linhas de pesquisa que fossem capazes de garantir uma apresentação ampla e diversificada dessas práticas educacionais que estão diante de nós. Porém, todas possuem a educação como pano de fundo, o que permite de certa forma uma ligação entre as ideias expostas no e-book, favorecendo o caráter didático e garantindo que a elaboração do conhecimento seja efetivada para os professores deste novo ensino médio, e para todos os

indivíduos, envolvidos diretamente ou indiretamente com a área educacional.

Algumas linhas, buscam uma análise mais ampla e crítica de tais práticas, como *Educação e Política*, *Escola e Democracia*, *Teoria do Conhecimento*, a própria *Educação Crítica e Condição Humana*. Apesar de possuírem um caráter mais contestador, estão também relacionadas com outras linhas, como a *Base Nacional Comum Curricular*, *Currículo Escolar* e *Componentes Curriculares, Eletivas, Trilhas, Políticas Educacionais e Projeto de Vida*. Essas linhas, permitem a apresentação mais expositiva do próprio funcionamento do novo ensino médio, uma vez que muitas delas são particularidades deste modelo educacional, e propõe um melhor entendimento sobre o próprio funcionamento da escola.

A perspectiva tecnológica e o uso das novas tecnologias na área educacional também são temas que necessitam de linhas específicas, representadas pela *Educomunicação e Tecnologias Educacionais*. É possível verificar que o novo ensino médio traz um bom uso de tais tecnologias, com a criação de diferentes laboratórios, o incentivo para o uso da lousa digital, entre outras ferramentas. Entretanto, é importante compreender que as tecnologias se manifestam na escola não somente materializadas, como ferramentas e laboratórios práticos, sendo também possível visualizá-las na própria forma dos educandos de adquirir conhecimentos e elaborar atividades escolares, o que reforça a relação estreita entre a educação escolar com os avanços tecnológicos.

Além de tais temas, o presente e-book também apresenta algumas linhas mais específicas, como a influência religiosa na escola e na sociedade em geral, que, com a contemporaneidade, se mostra cada vez mais presente nos contextos em que estamos inseridos. Apesar de o estado brasileiro ser laico, ou seja, não possuir uma religião específica, seria ingenuidade acreditar que tais práticas religiosas não interferem em questões sociais. Algumas dessas discussões estão presentes nas linhas de *Educação e Religião*, *Congregações religiosas, ensino e ações sociais*, *Religião e Política* e finalmente, *Mercado Religioso e Concorrência Religiosa*. Atrela-se a tal influência social com a intolerância religiosa vivida na escola em diversos aspectos, e compreende-se a necessidade de explorar tais assuntos.

Por fim, as linhas de *Educação Patrimonial e Ambiental*, *Memória Docente*, *Biografias e Estudos de História*, *Ensino de História e Reflexões Pedagógicas*, *História Oral e Novos Contextos da História*, *O Uso de Músicas no Ensino de História* e *Os Campos de Estudo da História* trazem a relação do novo ensino médio com o ensino de história e práticas relacionadas. Vale a ressalva de que o componente curricular de história, juntamente com a filosofia e a sociologia, sofre constantes ameaças na sua posição na grade curricular do ensino médio, o que torna necessário apresentar as diversas áreas de tal componente e como este pode ser um aliado na produção do conhecimento e da própria pesquisa.

Nota-se que o presente e-book buscou ampliar os temas relacionados com as novas práticas educacionais proporcionadas pelo NEM. Tal intuito, é acreditar que através da interdisciplinaridade, a compreensão sobre a urgência de uma prática transformadora e situada dos professores na escola é facilitada, o que agiliza o processo de adaptação dos educadores e educandos nessa nova realidade que se apresenta em nosso país.

Portanto, a coletânea de artigos que compõem o e-book **NEM - O NOVO ENSINO MÉDIO EM EVIDÊNCIA: Práticas Educacionais e Professores Pesquisadores**, nos trazem uma gama de trabalhos realizados a partir de revisões bibliográficas bem como, estudos de caso frente ao cenário atual da educação, realizados a partir de criteriosas aplicações com brilhantes relatos de experiência que encantarão a todos os leitores, evidenciando ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento voltadas para o novo ensino médio.

Espera-se, que através desses materiais compilados, a pesquisa seja incentivada, os conhecimentos e hipóteses aqui apresentados direcionem a jornada dos professores e dos indivíduos em geral. É verdade que a realidade é complexa e um trabalho que responda totalmente as questões visíveis é utópico, entretanto, a dificuldade em transformar a realidade não deve ser um impedimento para tentativas pensadas e coerentes, com o ser humano, com a ética e com a educação, que, reforça-se, deve sempre ser pauta nos estudos daqueles envolvidos no contexto educacional e comprometidos com uma verdadeira mudança social.

Inúmeras temáticas norteiam todos os trabalhos apresentados. Deste modo, as discussões giram em torno do NEM, estabelecendo diálogos contemporâneos transversais e transdisciplinares, a fim de uma maior compressão das temáticas vivenciadas no âmbito educacional.

Desejamos uma boa leitura a todos!!

Ana Paula Uliana Mason
Gustavo Rodrigues Jordão
Vitória Gabrielle Miliolli
Giulia Loreto Lovo de Oliveira
Organizadores

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Rosane de Oliveira Dias¹

Vitoria Gabrielle Milioll²

Ana Paula Uliana Mason³

Fabio Domingui⁴

Gabriel Cesa Costa⁵

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias digitais da informação e comunicação vem sendo inseridas cada vez mais no âmbito educacional, principalmente nas salas de aula. Os professores vêm buscando novas alternativas para atrair seus alunos, e uma opção para isso é o uso de tecnologias. Existem diversas ferramentas que abrangem diferentes áreas do conhecimento, abrindo ao professor um leque de possibilidade de diferentes ferramentas e metodologias que podem ser usadas.

Além disso, com a implementação do Novo Ensino Médio busca-se atender as competências gerais presentes na Base Nacional Comum Curricular, em específico a competência número 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018)”.

Para que o docente consiga levar o aluno a desenvolver as competências e habilidades relacionadas a tecnologia, ele tem que conhecer as ferramentas e

1 Especialista em Diversas áreas. Graduada em História.

2 Mestre em Tecnologias Educacionais. Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Especialista em Ciências Naturais.

3 Mestre em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.

4 Especialista em Diversas áreas Educacionais.

5 Especialista em Diversas áreas Educacionais.

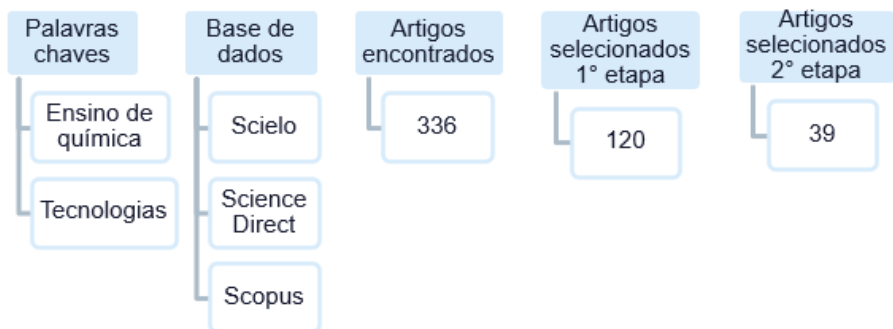
metodologias disponíveis para isso. A fim de conhecer as pesquisas que utilizam tecnologia no ensino de química, realizou-se uma revisão sistemática da literatura (RSL), que é um processo metodológico de uma pesquisa exploratória para identificar, selecionar e avaliar estudos já feitos na área da pesquisa (FREIRE, 2013).

A revisão sistemática da literatura tem como objetivo conhecer as tecnologias que estão sendo utilizadas em sala de aula na disciplina de química desde 2010. Para isso utilizou-se o programa StArt como gestor de referências.

METODOLOGIA

A RSL divide-se em quatro etapas: Planejamento, em que é feito o protocolo inicial do estudo, incluindo o objetivo e a questão principal, palavras chave, critérios de inclusão e exclusão, bases de dados. A segunda etapa é a Execução, em que se seleciona os estudos que se encaixam na pesquisa. A terceira etapa é a Sumarização, em que os dados selecionados são organizados em forma de gráficos. E a última etapa é a Escrita dos resultados encontrados. (StArt, 2021). As palavras-chave, bases de dados usadas e quantificação de artigos podem ser na Figura 1.

Figura 1: Resumo dos dados usados e obtidos no StArt



Fonte: elaborado pelos autores (2022)

A revisão sistemática da literatura foi realizada em novembro de 2021, a busca nas bases de dados resultou em 336 artigos, dos quais 120 foram aceitos com base na temática e ano de publicação. Os aceitos na primeira etapa, foram analisados de forma mais criteriosa, resultando em 39 artigos aceitos. Os critérios de inclusão e exclusão utilizados estão dispostos no quadro 02.

Quadro 2: Critérios de inclusão e exclusão

Crítérios	I	E
Artigo trata de tecnologias no ensino de química no Ensino Médio	X	
Artigo não trata de tecnologias no ensino de química		X
Artigo trata de tecnologias no ensino de química no Ensino Superior		X
Artigo trata de tecnologias no ensino de química na formação continuada		X
Estudo feito com professores		X
Artigo anterior a 2010		X
Artigo indisponível		X

Fonte: Elaborada pelos autores (2022)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a seleção dos artigos, iniciou-se a avaliação dos mesmos, em relação ao ano de publicação e tecnologias abordadas. Em relação aos anos de publicação, nota-se na figura 1 que de 2010 a 2019 existem pequenas variações na quantidade de publicações, tendo uma alta em 2012 com 4 artigos publicados e nenhum em 2011. Nota-se que o número de publicação no ano de 2020 teve um grande acréscimo, passando para 10 artigos neste ano e 7 artigos em 2021. Esse fato pode ser explicado pela grande utilização das tecnologias nesse ano, por conta da pandemia da Covid-19, fazendo com que houvesse um grande desenvolvimento e produções nessa área. A quantificação dos artigos pode ser vista na figura 2.

Figura 2: Gráfico de ano de publicação x quantidade de artigos



Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Já em relação aos assuntos abordados, é possível observar diferentes tipos de tecnologias, ferramentas e metodologias que são citadas, vistas no quadro 3.

Quadro 3: Assuntos abordados por autores

Assunto abordado	Autores
Laboratório virtual	Osman, Kamisah; Lee, Tien Tien (2014); Hodges, Georgia Wood; Wang, Lu; Lee, Juyeon; Cohen, Allan; Jang, Yoonsun (2018); Grau, Dolors et. al. (2012); Kobayashi, R. et. al. (2021); Li, Z.; Cao, Y.; Luo, J. (2021); Wu, L.; Li, X.; Wang, W. (2018); Silva, R.C.; Ramos, E.S. (2016); Lihua, Jing, Xiaoqun e Anxin (2013)
Simulações/animações	Zephrius, C.; Njoku.; Phoebe, Mrs. I.; Eze-odurukwe (2015); Raviolo, Andrés (2012); Osman, K.; Kuit, V.K. (2021); Zhang, Z.; Li, Z.; Liu, H.; Shu, J. (2017); Liu, S.; Liu, K.; Yan, C.; Wu, K. (2016); Mattson, D.R.; Mashl, R.J.; Wiziecki, E.N. (2012); Fejes, M.; Sales, M.G.P.; Infante-Malachias, M.E. (2013); Xavier, A.R.; Fialho, L.M.F.; Lima, V.F. (2019).
Realidade aumentada e/ou realidade virtual	Weymuth, T.; Reiher, M. (2021); Ramirez, J.A.; Bueno, A.M.V. (2020); Paciulli, G.H.; De Lima, Y.C.; Faccin, M.T.; Amelia Eliseo, M. (2020); Mårell-Olsson, E.; Broman, K. (2020); Irwansyah, F.S.; Nur Asyiah, E.; Maylawati, D.S.; Farida, I.; Ramdhani, M.A. (2020)
Metodologias que utilizam tecnologia	Anand, S. A. A (2021); Popova, S.V.; Petrischeva, L.P.; Popova, E.E.; Ushakova, O.V. (2020); Bruna R. F. da Silva; Sebastião L. da Silva Neto; Bruno S. Leite (2021); Wang, Alf Inge (2015); Summerton, Louise; Hurst, Glenn A.; Clark, James H. (2018);
Ferramentas que podem ser utilizadas	De Souza, L.D. ; Silva, B.V.; Araujo Neto, W.N.; Rezende, M.J.C. (2021); Gawlik-Kobylńska, M.; Walkowiak, W.; Maciejewski, P. (2020); Hidayah, F.F.; Imaduddin, M.; Praptaningrum, D.N.W.; Ristanti, D.A. (2020); <i>Timur Sadykov, T.; Čtrnáctová, H. (2019); Ferreira, M.D.P.; Suzuki, R.M.; Bonafé, E.G.; Matsushita, M.; Roberto Berton, S.B. (2019); Duarte, D.; Esmeraldo, G.; De Abreu, J. (2016); Josceanu, A.-M.; Dumitrescu, A.; Isopescu, R.; Onofrei, R.; Stanciu, R.; Plesu, V.; Alexa, L. (2012)</i>
Tecnologias na pandemia	Soares, R.; De Mello, M.C.S.; Da Silva, C.M.; MacHado, W.; Arbilla, G. (2020); Meng, Y.-L.; Song, X.-Z.; Li, Y.; Tan, Z.; Yan, Y.; Zhang, X. (2020)
Utilização de plataformas <i>online</i>	Jiang, B (2014); Silva; V. A.; Soares. M. H. F. B. (2018); Thysiadou, A.; Mitropoulos, A.; Giannakoudakis, P. (2020)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com base no quadro apresentado, nota-se diferentes ferramentas e metodologias usadas no ensino de química, possibilitando ao professor variar suas aulas para alcançar mais estudantes. Cada ferramenta possui uma maneira de ser trabalhada para atingir o objetivo do professor em aula.

Os laboratórios virtuais (LV) referem-se a uma coleção de sistemas construídos por *hardware* e *software* para substituir um ambiente experimental real,

usando multimídia, simulações entre outras tecnologias, podendo ser usado em computadores, celulares e outros dispositivos (JAFFEE, 2003). Essa ferramenta se apresenta como uma das maneiras de instigar o interesse dos alunos em relação aos conteúdos de química, tornando a disciplina mais atraente (SILVA.; RAMOS, 2016), e ajuda a melhorar a eficiência do ensino em sala de aula (LIHUA; JING; XIAOQUN; ANXIN, 2013). O uso dessa tecnologia proporciona a possibilidade de realizar aulas práticas em situações de isolamento social (KOBAYASHI et. al., 2021) ou em escolas que não tem estrutura laboratorial, já que podem atingir o mesmo efeito que um laboratório real (WU; LI; WANG, 2018), dessa forma melhorando a qualidade do ensino de química e solucionando o problema da contradição entre oferta e demanda em laboratórios de química (WU; LI; WANG, 2018).

Outro tipo de ferramentas são as simulações e animações, que favorecem a aprendizagem dos conteúdos de química, uma vez que é uma ciência abstrata. Essas ferramentas auxiliam a reduzir a abstração de conceitos, concretizando-os (ZEPHRINUS; NJOKU; EZE-ODURUKWE, 2015), favorecendo a integração de diferentes níveis de representação dos fenômenos químicos e diferentes momentos de ensino (RAVIOLO ANDRÉS, 2012) e ainda, aumenta o interesse dos alunos e torna a aprendizagem mais atraente para eles (OSMAN; KUIT, 2021; ZHANG; LI; LIU; SHU, 2017; MATTSOON; MASHL; WIZIECKI; 2012; XAVIER; FIALHO; LIMA, 2019). A visualização interativa promove a aprendizagem dos alunos, a aplicação do conhecimento procedimental e facilita a compreensão e a memorização de informação para o conhecimento, podendo tornar o aprendizado mais efetivo (ZHANG; LI; LIU; SHU, 2017; OSMAN; KUIT, 2021).

Outros tipos específicos de simulações são a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV), que permitem uma imersão no mundo virtual. A diferença entre elas é que na RA a pessoa experimenta o mundo virtual no mundo real, através de projeções por exemplo, e na RV toda a experiência envolve o mundo virtual, utilizando dispositivos para aumentar essa imersão (WEYMUTH; REIHER, 2021). Essas tecnologias imersivas são capazes de envolver emocionalmente os alunos com um grau maior de motivação, tornando o processo de aprendizagem uma experiência marcante (RAMIREZ; BUENO, 2020). Além disso, o uso dessas tecnologias é benéfico no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, e os mesmos apresentam uma atitude positiva frente a essa tecnologia (CAI; WANG; CHIANG, FENG-KUANG, 2014).

Além dessas ferramentas, existem diversas possibilidades a serem exploradas na internet, como a criação de *sites* educativos e a busca de informações em plataformas *online*. Ambas práticas são cooperativas, em que os alunos desenvolvem atitudes interpessoais (THYSIADOU; MITROPOULOS;

GIANNAKOUDAKIS, 2020; JIANG, 2014). A criação de *sites* é uma forma de atrair o interesse dos estudantes, tirando eles da rotina tradicional escolar, além de desenvolver habilidades críticas em relação aos conteúdos (THYSIADOU; MITROPOULOS; GIANNAKOUDAKIS, 2020). Já o aprendizado cooperativo baseado em plataformas *online* possibilita para o estudante uma maior flexibilidade de tempo, espaço e quantidade de materiais que serão estudados (JIANG, 2014). O papel do professor é fundamental nesses casos, uma vez que ele será o mediador e orientador na busca dessas informações, auxiliando na interpretação, compreensão e desenvolvimento do conhecimento a partir do acesso, manipulação e comunicação das informações acessadas (SILVA; SOARES, 2018).

A utilização dessas ferramentas pode estar inserida dentro do ensino tradicional e também em contextos inovadores, como as metodologias ativas (SOUZA; SILVA; ARAUJO NETO; REZENDE, 2021). A aprendizagem ativa é uma estratégia de ensino pela qual os alunos estão participando ativamente no processo de aprendizagem, permitindo o envolvimento em tarefas cognitivas, como “analisar” e “avaliar”, resultando em uma compreensão mais profunda do assunto (FREEMAN et al., 2014). Existem diferentes metodologias ativas para serem utilizadas em sala de aula, a escolha da metodologia irá depender do perfil de cada turma, e a utilização dessas metodologias irá contribuir para o aumento do nível de motivação e eficácia do ensino de química na escola moderna (POPOVA; PETRISCHEVA; POPOVA; USHAKOVA, 2020). Um exemplo é a sala de aula invertida, que propõe uma inversão na dinâmica, em que a aula presencial com o professor não é mais aquela que o estudante irá sentar e assistir uma exposição de conteúdos (SILVA; SILVA NETO; LEITE, 2021). Nesse tipo de metodologia, o docente precisa investir mais tempo na preparação dos materiais no antes, durante e após a aula, para manter os alunos envolvidos nas atividades (ANAND, 2021). A introdução da tecnologia interativa, da sala de aula invertida, no estudo da química na escola, contribui para aumentar o nível de motivação interna dos alunos, a aquisição de um sistema de novos conhecimentos químicos e, a formação do pensamento científico natural (POPOVA; PETRISCHEVA; POPOVA; USHAKOVA, 2020).

A utilização de tecnologias no ensino de química teve um grande aumento nos últimos anos, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Isso foi uma situação crítica para a educação como um todo, mas em específico para o ensino de química, que é realizado principalmente com métodos expositivos, e teve que ser adaptado para um ensino remoto com o uso massivo de tecnologias educacionais para tentar suprir o ensino presencial (SOARES; DE MELLO; DA SILVA; MACHADO; ARBILLA, 2020). O ensino remoto é limitado por uma separação de tempo e espaço entre os professores

e alunos, dessa forma os professores tiveram que estabelecer um planejamento coeso e responsável (MENG; SONG; LI; TAN; YAN; ZHANG, 2020). Para isso, foram utilizadas diversas metodologias, como aulas síncronas através de diferentes plataformas e aulas assíncronas utilizando plataformas e ambientes virtuais. Cada instituição, pública e privada, criou suas estratégias para disponibilizar para seus alunos o ensino remoto (SOARES; DE MELLO; DA SILVA; MACHADO; ARBILLA, 2020).

CONCLUSÃO

Apesar da química, muitas vezes, ser tachada pelos estudantes como uma ciência muito abstrata, essa questão pode ser resolvida com a utilização de tecnologias e mídias, que irão aproximar o estudante desses conceitos abstratos. Por exemplo, a estrutura atômica, torna-se extremamente mais fácil para o aluno compreender o conteúdo, utilizando um *software* que mostra as partículas, suas funções e movimentações no átomo, que em um texto compilado no quadro escolar.

Como visto nos estudos apresentados, a utilização de tecnologias em sala de aula traz diversos benefícios para os envolvidos. O professor torna a aula mais dinâmica, com atividades fáceis de preparar e gerar o *feedback* bem como, desenvolve práticas sem ter um laboratório físico, e os estudantes conseguem desenvolver melhor o conteúdo e outras habilidades como a criatividade, pensamento crítico, espírito coletivo, entre outras.

REFERÊNCIAS

ANAND, S. Athavan Alias. **Flipped pedagogy: strategies and technologies in chemistry education**. Materials Today: Proceedings, [S.L.], v. 47, p. 240-246, 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.133>.

CAI, Su; WANG, Xu; CHIANG, Feng-Kuang. **A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course**. Computers In Human Behavior, [S.L.], v. 37, p. 31-40, ago. 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.018>.

FREEMAN, Scott et al. **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics**. Proceedings Of The National Academy Of Sciences, [S.L.], v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 12 maio 2014. Proceedings of the National Academy of Sciences. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.

JAFFEE D., 2003, **Virtual transformation: web-based technology and pedagogical change**, Teaching Sociology, 31(2), 227-236, OI: 10.2307/3211312.

JIANG, Bin. **Web-based Cooperative Learning in College Chemistry Teach-**

ing. International Journal Of Emerging Technologies In Learning (Ijet), [S.L.], v. 9, n. 2, p. 45-47, 18 mar. 2014. International Association of Online Engineering (IAOE). <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i2.3224>.

KOBAYASHI, Rika et al. **Virtual computational chemistry teaching laboratories – hands-on at a distance.** Chemrxiv, [S.L.], 9 ago. 2021. American Chemical Society (ACS). <http://dx.doi.org/10.26434/chemrxiv-2021-vsd4j-v3>.

LIHUA, Lin; JING, Cao; XIAOQUN, Liao; ANXIN, Zhao. **Research and implementation of virtools based on 3D virtual teaching laboratory.** Proceedings Of 2013 3Rd International Conference On Computer Science And Network Technology, [S.L.], out. 2013. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/iccst.2013.6967096>.

MATTSON, David R.; MASHL, R. Jay; WIZIECKI, Edee Norman. **Enhancing chemistry teaching and learning through cyberinfrastructure.** Proceedings Of The 1St Conference Of The Extreme Science And Engineering Discovery Environment On Bridging From The Extreme To The Campus And Beyond - Xsede '12, [S.L.], jul. 2012. ACM Press. <http://dx.doi.org/10.1145/2335755.2335855>.

OSMAN, Kamisah; KUIT, Vui Ket. **CHEMBOND3D e-Module Effectiveness in Enhancing Students' Knowledge of Chemical Bonding Concept and Visual-spatial Skills.** European Journal Of Science And Mathematics Education, [S.L.], v. 9, n. 4, p. 252-264, 14 out. 2021. Bastas Publications. <http://dx.doi.org/10.30935/scimath/11263>.

POPOVA, S V; PETRISCHEVA, L P; POPOVA, E e; USHAKOVA, O V. **Modern educational formats: technology of flipped chemistry teaching.** Journal Of Physics: Conference Series, [S.L.], v. 1691, n. 1, p. 1-5, 1 nov. 2020. IOP Publishing. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1691/1/012193>.

RAVIOLO, Andrés. **Re-creando simulaciones con la hoja de cálculo. Educación Química,** Ciudad de México, v. 23, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2012000100003. Acesso em: 03 maio 2022.

RAMIREZ, Jorge Alvarez; BUENO, Ana Maria Villarreal. **Learning organic chemistry with virtual reality.** 2020 Ieee International Conference On Engineering Veracruz (Icev), [S.L.], 26 out. 2020. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/icev50249.2020.9289672>.

SILVA, Rafaela Christina; RAMOS, Elaine da Silva. **Aplicação de laboratórios virtuais no ensino de química voltado ao curso técnico integrado em informática.** Espacios, v. 37, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.revistasespacios.com/a16v37n02/163702e1.html>. Acesso em: ago. 2022.

SILVA, Vitor de Almeida; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas**

via web. Ciência & Educação (Bauru), [S.L.], v. 24, n. 3, p. 639-657, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180030007>.

SILVA, Bruna; SILVA NETO, Sebastião; LEITE, Bruno. **SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DA QUÍMICA ORGÂNICA:** um estudo de caso. Química Nova, [S.L.], v. 44, n. 4, p. 493-501, 2020. Sociedade Brasileira de Química (SBQ). <http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170677>.

SOUZA, Luan D. de; SILVA, Bárbara V.; ARAUJO NETO, Waldmir N.; REZENDE, Michelle J. C.. **Digital Technologies in Chemistry Teaching: a brief review of the available categories and tools.** Revista Virtual de Química, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 713- 746, 2021. Sociedade Brasileira de Química (SBQ). <http://dx.doi.org/10.21577/1984- 6835.20210041>.

THYSIADOU, Anna; MITROPOULOS, Athanasios; GIANNAKOUDAKIS, Panagiotis. **Integrated Teaching for the Chemistry Subject “Water Chemistry” with the Use of an Educational Site.** Journal Of Engineering Science And Technology Review, p. 289- 293, fev. 2020.

WEYMUTH, Thomas; REIHER, Markus. **Immersive Interactive Quantum Mechanics for Teaching and Learning Chemistry.** Chimia, [S.L.], v. 75, n. 1-2, p. 45, 28 fev. 2021. Swiss Chemical Society. <http://dx.doi.org/10.2533/chimia.2021.45>

WU L., Li X., Wang W., 2018, **Construction of chemical virtual laboratory based on computer simulation technology,** Chemical Engineering Transactions, 71, 427-432 DOI:10.3303/CET1871072.

XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; LIMA, Valdeci Ferreira. **Tecnologias digitais e o ensino de Química: o uso de softwares livres como ferramentas metodológicas.** Foro de Educación, [S.L.], v. 17, n. 27, p. 289-308, 11 jun. 2019. FahrenHouse. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.617>.

ZEPHRINUS, C.; NJOKU; PHOEBE, Mrs. I.; EZE-ODURUKWE. **Resolving Nigerian Secondary School Students’ Learning Difficulties in Nuclear Chemistry Using Computer Animation Solutions.** Procedia - Social And Behavioral Sciences, [S.L.], v. 176, p. 1034-1040, fev. 2015. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.575>.

ZHANG, Zhaoli; LI, Zhifei; LIU, Hai; SHU, Jiangbo. **Interactive Visualization and Its Application in Junior Middle School Chemistry Teaching.** 2017 International Symposium On Educational Technology (Iset), [S.L.], p. 143-146, jun. 2017. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/iset.2017.41>.

BNCC E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: ARTES

Júlia Alves Rodrigues Carvalhal¹

INTRODUÇÃO

No ano de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular², em substituição ao Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), com o objetivo de estabelecer novas diretrizes para o ensino médio e propor sua reformulação. O documento tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018).

A BNCC (2018) divide as disciplinas em cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional. Identifica como pontos essenciais do processo de formação no ensino médio a matemática e o português, únicos conteúdos obrigatórios de toda a fase. Regido pela Lei nº 13.415/2017, o documento altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e amplia o tempo mínimo escolar de 800 para 1000 horas anuais totalizando 3000 horas. Desse quantitativo, 40% - que representa 1200 horas - será escolhido pela própria estudante por meio de “Itinerários Formativos”.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, “entre outras situações de trabalho”, que cada discente poderá escolher para compor sua carga horária no ensino médio. A prerrogativa é a de que o estudante possa aprofundar seus conhecimentos em uma área no qual tem aptidão e, desse modo, privilegiar uma destinação ao mercado de trabalho. Desconsidera, no entanto, toda a construção curricular anterior que compreendia o conjunto de disciplinas, suas interdisciplinaridades e seus conteúdos específicos como base de fundamentação da formação escolar básica, visando desenvolver

1 Doutora em Arte pela Universidade de Brasília, linha de pesquisa Cultura e Saberes. Professora EBTT do Instituto Federal do Tocantins – campus Palmas. Coordenadora do Núcleo Educacional de estudos de gênero e sexualidade.

2 Segundo o Ministério da Educação - MEC, a BNCC, enquanto documento norteador “trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica” (2018).

habilidades e prover ferramentas conceituais e críticas para que cada estudante pudesse exercer sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Vale salientar que a oferta dos Itinerários Formativos cabe às redes de ensino, de acordo com sua disponibilidade e sua organização autônoma. No que concerne a área de linguagens, é possível perceber que a mudança gera um impacto negativo na luta pela inclusão da arte, com seus saberes específicos fundamentais no contexto de formação básica escolar.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O campo das artes, enfrenta historicamente uma desvalorização na sociedade, como vemos nos estudos de Ana Mae Barbosa, já em 1989, e em análise do cenário atual em Maria Betânia e Silva e Luciana Borre Nunes (2019)³. Sob um viés de competitividade de mercado, em que a estudante terá que preterir algumas áreas, como é possível sinalizar a importância do aprendizado da Arte? E, mesmo que seja a escolha feita pela discente, haverá oferta significativa na área de Linguagens? Esses questionamentos precisam ser problematizados no contexto da práxis pedagógica atual de professores, ainda que possíveis respostas dependam da análise processual da implementação da BNCC ao longo dos anos e não possam ser dadas de imediato.

É sabido que o ensino da Arte deve ser encarado como importante componente para o desenvolvimento pessoal e de habilidades fundamentais para o exercício profissional. Dessa forma, a desvalorização da Arte na BNCC impacta no aprendizado dos estudantes, uma vez que antecipa sua especialização em vez de ampliar suas capacidades e suas visões de mundo. Para Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari, é fundamental a compreensão de

que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências (2009, p.18).

Antes da aprovação da BNCC (2018), o documento que regia e estabelecia as diretrizes para o ensino médio era o Parâmetros Curriculares Nacionais

3 Em As Regras da Arte, Pierre Bourdieu identifica que “o campo literário e artístico constitui-se como tal na e pela oposição a um mundo “burguês” que jamais afirmara de maneira tão brutal seus valores e sua pretensão de controlar os instrumentos de legitimação, tanto no domínio da arte como no domínio da literatura, e que, por intermédio da imprensa e de seus plumitivos, visa impor uma definição degradada e degradante da produção cultural” (BOURDIEU, 1992, p. 75). O capital intelectual desenvolvido pelo “consumo” das produções artísticas também é usado como um meio de segmentar a sociedade, criando uma inacessibilidade pseudoerudita burguesa, o que cria uma desvalorização por aqueles que não têm o acesso e que não dispõem do acesso às linguagens artísticas em sua construção cultural.

(2000), elaborado pelo Ministério da Educação visando orientar a estrutura curricular, o conteúdo e as disciplinas a serem adotados em âmbito nacional na educação básica. No caso da Arte, os PCNs atrelavam o estudo das linguagens artísticas como um dos princípios da formação para cidadania (MEC, 2000, p. 49). O documento indicava que a instituição deveria decidir, de acordo com seu quadro de professores e estrutura, quais linguagens seriam providas, sendo a oferta obrigatória durante os três anos que compõem o ensino médio.

Os PCNs baseavam-se na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1987), que categoriza o aprendizado da Arte três dimensões: de produzir, de apreciar e de contextualizar a arte como experiência estética. Sendo que produzir está relacionado tanto ao fazer criativo dos alunos quanto dos produtores de arte na sociedade; apreciar refere-se à fruição significativa da arte, o que compete tanto ao que é produzido no ambiente escolar quanto à produção histórico-social em sua diversidade. E, por fim, contextualizar é o conhecimento construído sobre o trabalho artístico pessoal dos próprios estudantes e sobre diferentes produtos que definem o multiculturalismo brasileiro e mundial em sua história, mudanças e referências construídas.

Mesmo essa tríade sendo estabelecida como base para o ensino das artes, nem sempre as condições de aplicação são igualmente possíveis, pois que pressupõem uma acessibilidade que muitas vezes não é realista se considerarmos os diversos contextos socioeconômicos da educação básica no Brasil. A interação posta nos PCNs entre sujeitos e suas produções expressivas (2000, p. 59) podem ser consideradas paradigmáticas, do mesmo modo que a visão da Lei de Diretrizes e Bases, que considera que é um direito o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística a capacidade de cada um” (LDB, 1996, s/p), o que nem sempre coaduna com os investimentos em políticas educacionais por parte do Estado.

É possível perceber na reflexão crítica de Yara Peregrino e Arão Paranaguá de Santana (2001) sobre a aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais várias dificuldades, como: o uso de algumas terminologias contraditórias, como o conceito de jogo; poucas instruções para a professora sobre meios de condução do conteúdo; e uma apresentação de conteúdos que, apesar de relevantes, são apresentados de maneira genérica, totalizando as linguagens artísticas. Apesar de ser possível identificar essas fragilidades, cabe ressaltar que os PCNs (2000) estabeleceram um avanço no campo do ensino das artes no ensino básico, que foi retrocedido com a aprovação e implementação da BNCC (2018).

Os estudos da Pedagogia do Teatro contextualizam e apresentam as artes como parte importante no desenvolvimento do estudante, como vemos em Olga Reverbel (1979), Ana Mae Barbosa (1987, 2011) e Ingrid Koudela (2002). Para

Koudela, por exemplo, a inserção do teatro na educação básica como uma nova área de conhecimento, pelos PCNs, deve ser considerada uma conquista, uma vez que provocou mudanças na formação do professor, que possui mais domínio na área e pode, assim, atuar com mais consciência dos recursos metodológicos, além de promover “[...] o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos” (KOUDELA, 2002, p 234).

No tocante às críticas, a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2011) pode ser analisada como sugestão idealizada de abordagem pedagógica das Artes, que, no entanto, desconsidera que uma parte dos estudantes não tem a oportunidade de aprender pela produção, fruição e reflexão do conteúdo. A própria autora confirma a fragilidade do documento e analisa que

Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido (BARBOSA, 2011, p. 32).

Essa visão pragmática e quantificadora do ensino da Arte não considera a dimensão subjetiva e cultural das pessoas envolvidas.

Para que seja possível compreender o fundamento expressivo do estudante e da sociedade, a partir de suas organizações culturais, as mudanças contextuais da sociedade precisam ser incorporadas no ensino das Artes. Isso posto, os documentos que norteiam as diretrizes da educação brasileira precisam ser discutidos, analisados e atualizados, no entendimento de que a sociedade e suas formas de aprendizado são mutáveis e estabelecem-se a partir da construção cultural do sujeito e do seu contexto psicossocial (BONDIA, 2002). Entretanto, ao comparar a proposta trazida nos PCNs (2000) e sua sucessão na BNCC (2018), encontramos contradições entre o discurso idealizado do processo de ensino aprendizado e as imposições de abordagens de conteúdos que prejudicam uma construção epistemológica, principalmente no caso das artes. O que antes, com os PCNs, era considerado provimento necessário para a formação cidadã, tem importância reduzida ou mesmo desconsiderada nessa nova organização curricular, adotada em 2018.

Uma contradição visível está no enaltecimento do aprendizado por meio da experiência nos Itinerários Formativos, que ressalta que o estudante precisa aprender “tanto os saberes quanto [ter] a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BNCC, 2018, p. 12), compreendendo o valor do aprendizado provido pela prática. Contudo, não estabelece, de forma regular e obrigatória, o contato com todas as áreas de conhecimento. Assim, o estudante, em sua trajetória no ensino médio, pode não ter contato com muitos conteúdos relevantes, uma vez que não

foram selecionados nem por elas e nem pela instituição.

A ideia do potencial do aprendizado por meio da experiência, apresentado pela BNCC, pode ser endossada pelo trabalho de John Dewey⁴ que, em seu *Experiência e Educação* (1958), identifica que a prática pode ser considerada como educativa quando aumenta a qualidade de interação do sujeito com seu ambiente e amplia as possibilidades de aprofundamentos futuros. Para ele, “a crença de que toda autêntica educação se efetua mediante a experiência não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas uma a outra” (DEWEY, 1958, p.22). Todavia, a organização pedagógica escolar pode utilizar a experiência para potencializar essas interações. Dewey ainda acrescenta que

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de idéias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

A partir desse entendimento, é relevante que haja uma fundamentação curricular que proporcione diferentes saberes e contextos e que propicie experimentações que criem significados em seu processo de aprendizado, sua relação cidadã e de agente social. A construção de saberes faz parte de um processo cumulativo, processual e contínuo que formaliza o aprendizado, considerando o conhecimento empírico dos sujeitos culturais e suas interações.

O foco da educação recai sobre a interação entre aprendizes e seus paradigmas e paradoxos, seus meios diversos, multiculturais⁵ e de natureza mutável, com todas as prerrogativas implicadas nesse entendimento. Porém, o Ministério da Educação tem tentado defender a mudança curricular trazida pela BNCC (2018) e apresentado propagandas que enaltecem essa pseudoautonomia, como se assim cada aluna pudesse escolher sua vocação e se inserir mais facilmente no mercado de trabalho. De acordo com o MEC

4 A educação, para John Dewey, pode ser considerada como um fenômeno social e seus aspectos culturais e históricos atribuem ao ambiente escolar o caráter de ser uma “instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança” (DEWEY, 1958, p. 39). Essa transmissão não ocorre espontaneamente e precisa ser conduzida e estimulada pelas agentes escolares, conscientes da dimensão potente da experiência.

5 Segundo Alain Touraine “A sociedade multicultural não se caracteriza pela coexistência de valores e práticas culturais diferentes, ainda menos pela mestiçagem generalizada. É aquela onde se constrói o maior número de vidas individuais, onde o maior número possível de indivíduos consegue combinar, de uma maneira sempre diferente, o que os une (a racionalidade instrumental) e o que os separa (a vida do corpo e do espírito, o projecto e a memória). [...] (TOURAINÉ, 1997, p. 244). Essa capacidade, para o autor, resultará em uma sociedade vigorosa, que saberá fazer com que as pessoas que a compõem se comuniquem e sejam suscitadas a reconhecerem na outra a mesma construção processual de si mesmo.

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade⁶ (2018, s/p).

Segundo as propagandas, o novo ensino médio atende, supostamente, as necessidades e as expectativas dos discentes, sem, contudo, delimitar quais são essas necessidades. Se o mercado de trabalho deve servir de parâmetro para a construção curricular, é preciso discutir também que mercado é esse. Que tipo de profissional esse mercado demanda? Considerar o mercado não pode sobrepor o caráter pedagógico da formação cidadã e a perspectiva de crescimento que o investimento na educação proporciona.

Na definição de Stuart Hall (1997), é importante que a educação, enquanto área de conhecimento, também seja entendida em sua mutação e adequação contextual, sendo possível identificar mudanças nas demandas e relações de interação social no sujeito pós-moderno, o que mostra a necessidade de se construir métodos que não sejam imutáveis e inacessíveis.

Outro tópico contraditório se dá na indicação dos conteúdos português e matemática como os únicos obrigatórios da base, atribuindo às demais áreas um caráter secundário e complementar na formação discente, a serem trabalhadas por meio de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleo de estudos e núcleo de criação artística. Apesar de distanciar-se do que deveria ser considerado como formação escolar básica ideal, a BNCC defende uma formação global, que não seja fragmentada em suas perspectivas e conteúdo. Essa integração entre as áreas é possível na abordagem pluralizada dos conteúdos da educação infantil e do ensino fundamental, que contam com todas as disciplinas, entretanto, não permanece no direcionamento do ensino médio.

Das dez competências gerais previstas na BNCC para o ensino básico, cabe ressaltar aquela que se relaciona diretamente com a área de Linguagens e que apresenta como finalidade desenvolver a capacidade de

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2018, p. 18).

A área de Linguagens apresenta argumentos específicos para sua relevância no currículo do ensino médio, dentre elas está a compreensão de que a construção identitária do jovem contemporâneo se dá, também, por meio “das práticas da cultura corporal de movimento como formas privilegiadas

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 12 de maio de 2023.

de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos” (2018, p 473). O ensino do teatro alcança as demandas de competências da BNCC, ao se relacionar diretamente com a construção identitária na contemporaneidade, suas referências culturais e contatos com os quais interage ao longo da vida. Ressalta-se que

Aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização, ou seja, processos de incorporação e internalização de valores, papéis e identidades. Portanto, a sociedade como teia de relações é fundamental para apreender o modo como as ações dos indivíduos configuram o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que constroem uma identidade coletiva que lhes permite se pensar como Nós diante do Outro (ou Outros de referência) (BNCC, 2018, p. 554).

A instituição escolar é parte importante desses processos de formação e pode potencializar o aprendizado, quando organizada em sua função. Por meio da experiência é possível exercitar um discurso expressivo, podendo impactar a sociedade e provocar mudanças no meio em que vive, o que é considerado como suposto objetivo do ensino médio (BNCC, 2018). Esse caráter de formação mais humanística, que considera a estudante como cidadã e agente de transformação é reduzido na implementação da BNCC e representa, como já dito, um retrocesso, que precariza o conteúdo e o trabalho das professoras ao quebrar o aprendizado processual.

Ambos os documentos oficiais (PCNs, 2000 e BNCC, 2018) apresentam-se como uma cartilha norteadora, mas não problematizam as diferentes realidades e contextos nos quais são aplicados, uma vez que unificam suas diretrizes. Além disso, as condições requeridas para esse tipo de ação inferem um investimento na área que possa proporcionar contatos e referenciais fundamentais na tríade (Produzir/Apreciar/Contextualizar). Na forma como são expostos os PCNs “desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional” (BARBOSA, 2011, p. 32).

A mudança na educação e no currículo educacional não é fator isolado, ao contrário, faz parte de um processo muito mais amplo de retrocesso que se estende ao cenário político de revogação de direitos conquistados, que afeta, não somente, mas também de forma direta, a instituição educacional, tanto no que concerne a sua organização quanto na atuação dos agentes envolvidos.

A BNCC (2018) foi lançada e adotada no contexto pós Golpe de 2016, em meio a diversas ações que prejudicaram a educação e que resultaram em impactos imediatos de precarização dos serviços relacionados, dentre eles está a aprovação da emenda constitucional 95 (PEC)⁷, que determinou a proibição de

7 A meta de investimentos, que destinava 10% dos recursos do pré-sal para investimento na educação e na saúde, foi modificada com a aprovação da emenda 95, deixando de ser

novos gastos públicos com a educação, congelando os investimentos na área por vinte anos, aplicando somente correção monetária, que impacta diretamente na relação de ensino-aprendizado e na estrutura institucional da educação.

CONCLUSÃO

Nesse cenário de reformulação do currículo escolar, justificado pela necessidade de modernização do país e de preparação para o mercado de trabalho, aliado a um projeto de desvalorização das formações na área de humanas e de criminalização do professor e do artista, defender a presença e valorização das artes – especialmente do teatro – no currículo escolar parece tão ultrapassado quanto é, de fato, necessário.

A educação deve ser fornecida de maneira ampla, auxiliando na elaboração de um pensamento crítico e no autorreconhecimento enquanto pessoa de direito. A educação, além de bem público, é direito universal e constitucional (art. 205. Direito de todos e dever do estado) fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, imprescindível para a inclusão e, portanto, para diminuição das desigualdades.

Dermeval Saviani (2019) identifica a importância de se fazer a defesa e priorização do ensino público de qualidade para o fortalecimento cultural e econômico brasileiro. Segundo ele, hoje o grande desafio que nós enfrentamos na educação é a defesa da escola pública, pois nas atuais circunstâncias, com o quadro político que está aí, a educação pública está sendo atacada. Estão havendo cortes nos orçamentos das universidades e dos institutos federais. Inclusive da própria educação básica⁸ (SAVIANI, 2019, s/p).

Do ponto de vista social, a educação forma cidadãos mais humanos, desenvolve características físicas, intelectuais e humanísticas e contribui para valores como ética, solidariedade e participação popular. Do ponto de vista econômico, a educação qualifica os indivíduos, capacita-os para o mercado de trabalho, produz conhecimento e ciência, modifica a estrutura de produção nacional. É um direito básico individual, mas é também uma das mais importantes ferramentas para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país. Deve ser defendida, portanto, como investimento e não deve estar sob forte pressão de agentes do mercado.

uma conquista, com uma prerrogativa de desenvolvimento e ampliação de acessibilidade a serviços públicos.

8 Entrevista do filósofo e educador Dermeval Saviani, professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ao *podcast* Boletins Informativos da FM Universitária, apresentado pela jornalista Eliane Moreira.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **ARTE-EDUCAÇÃO: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONDIA, Jorge Larrosa. “**Notas sobre a experiência e o saber da experiência**”. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19- 28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/>. Acessado em 10 de maio de 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Parte I: Bases Legais. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.
- BRASIL. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em 04 de março de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm >. Acesso em: 26 de maio de 2023.
- BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e preposições**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. 1997.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. “**A Nova Proposta De Ensino Do Teatro**”. Revista Sala Preta. São Paulo: PPGAC v. 2, n. 1, 2002.
- PEREGRINO, Yara Rosas, SANTANA, Arão Paranaguá de. “**Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN**”. In: ALVES, Erinaldo,

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Este é o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001.

RAMOS, Marise. **“Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

OS PRIMEIROS PASSOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO: PERCURSOS HISTÓRICOS E ALGUNS QUESTIONAMENTOS ACERCA DESTA ETAPA DE ENSINO QUE AINDA NÃO ENCONTROU SEU RUMO NO BRASIL

Luiz Eduardo S. Moraes¹

INTRODUÇÃO

Prestes a completar 35 anos de sua promulgação, a Constituição Federal de 1988 (CF) foi um marco para a nossa educação, principalmente para o ensino médio, pois foi somente a partir de então que esta etapa de ensino passou a ser responsabilidade efetiva do Estado brasileiro. Nos anos subsequentes, diversas discussões culminaram com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases, (LDB) em 1996 que, apesar de ampliar a oferta do ensino, não teve respaldo financeiro e os investimentos necessários para que, de fato, os alunos tivessem acesso ao ensino médio. E, a partir do momento que estivessem cursando, usufríssem de um ensino com qualidade conforme previsto na legislação.

Desta forma, apesar de quase quatro décadas de direitos assegurados, o Brasil ainda enfrenta desafios básicos na implementação do que ficou conhecido como Novo Ensino Médio - apesar de o “antigo” também não conseguir resultados satisfatórios mínimos de acordo com os últimos dados de avaliações oficiais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) dentre outros - obstáculos esses superados há quase um século por nações desenvolvidas, por exemplo. Dados do SARESP de 2021 mostraram que os alunos saem do ensino médio no estado com uma defasagem de, aproximadamente, seis anos, principalmente em língua portuguesa e matemática.

Até a promulgação da Carta Magna, em 1988, o ensino médio teve um

¹ Professor de Língua Portuguesa e Coordenador de Projetos da rede pública e particular de ensino. Graduado em Letras pela Universidade Paulista - UNIP (campus São José dos Campos -SP); Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional Lapa (PR); Especialista em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos pela Universidade de Taubaté UNITAU (SP); Especialista em Educação 5.0 pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU (SP). E-mail: luiz.edumoraes21@gmail.com.

percurso que iniciou com os jesuítas no período colonial tendo em vista que a educação ficou sob a responsabilidade da Companhia de Jesus durante os séculos XVI até o século XVIII, haja vista que o reino português não enviava recursos para a educação na colônia. Sendo assim, o ensino de um modo geral, não somente o médio, esteve estritamente ligado aos padres jesuítas que privilegiavam conteúdos religiosos, de modo mnemônico e repetitivo, com disciplinas voltadas à ética religiosa, ou melhor, ao catolicismo romano. Vale ressaltar que esta fase de ensino, também conhecido como secundário, era voltada somente à elite da época.

De acordo com informações da própria congregação religiosa que ainda está presente no Brasil e realiza um trabalho em várias partes do país, encontramos o seguinte:

[...] Somos a Companhia de Jesus, também conhecida como Ordem dos Jesuítas, fundada pelo basco Inácio de Loyola e aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, em 27 de setembro de 1540. Nesses mais de 480 anos de história, sempre nos destacamos pelo forte trabalho missionário, indo às fronteiras das dificuldades sociais. (*Homepage* da Companhia de Jesus - versão brasileira - © 2023 Jesuítas Brasil)

Nesse contexto, a educação brasileira esteve sob a orientação dos jesuítas até 1759, ano em que a Companhia foi expulsa da colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, então secretário de Estado da coroa portuguesa, tendo em vista que os princípios de ensino ministrado pelos religiosos já não atendiam aos interesses da metrópole. Esta educação foi substituída pelas conhecidas aulas régias, que ficaram sob responsabilidade de professores indicados pela coroa e que tinham cargo vitalício, com a competência muito questionada pois atendiam claramente a interesses políticos. De igual forma, o ensino continuou o mesmo, pois esses profissionais foram formados de acordo com os princípios dos padres jesuítas. Inclusive, eram em número bem reduzido tendo em vista não haver recursos voltados para a formação docente.

Por volta do século XIX, o então ensino primário e secundário passou a ser responsabilidade das províncias - hoje estados - e o ensino superior, da corte. Tal realidade reforça o caráter elitista da educação brasileira que deixou resquícios até os dias de hoje, ao observarmos a qualidade do ensino privado e do público oferecido no país. Ainda neste contexto, os jovens de famílias mais abastadas eram enviados à corte para sua formação acadêmica nos cursos superiores que estavam sendo criados ou à Europa para realizarem seus estudos. Vale ressaltar que, até então, não havia um órgão responsável pela organização e gerenciamento da educação no Brasil, pois foi somente a partir da revolução de 1930, liderada por Vargas, que mudanças começaram a ocorrer na realidade do sistema educacional que vigorava desde os tempos da colônia. A principal delas foi a criação do Ministério da Educação, que teve

como primeiro ministro Francisco Campos.

A partir do ano de 1931, por meio dos decretos nº 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4. 244 de abril de 1942, outro passo importante foi dado, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. Foi nesta época que houve a divisão entre ensino primário (os quatro primeiros anos) e secundário (os outros sete anos), sendo que o ensino secundário era dividido em ginásio (quatro anos) e colegial (três anos) - atual ensino médio. Interessante notar que, para ingressar no ensino secundário, o aluno precisava ser aprovado num exame conhecido como “admissão”.

Nesta perspectiva, notamos que a educação brasileira, a partir da década de 30, e nas posteriores como veremos adiante, sempre foi norteadada por decretos e leis, não havendo, portanto, pouca ou nenhuma participação/consulta à população, seja da comunidade escolar - pais, professores, alunos - valendo-se somente de normas/leis escritas que deveriam ser colocadas em prática. O resultado sabemos bem qual é, tendo em vista que até dos dias de hoje, não somente por isso, é claro, não conseguimos índices mínimos de proficiência em leitura e escrita, em todos os níveis de ensino, bem como uma alta evasão escolar e outros dados mais preocupantes no ensino médio.

Desta forma, a partir da década de 70, outras leis foram promulgadas, como a lei nº 5.692/71 que fez modificações na estrutura do ensino, quando a houve a unificação do até então ensino primário e secundário, o que deu origem ao ensino de primeiro grau, com a duração de oito anos, e o denominado colegial que passou a ser chamado de segundo grau, com a mesma duração de três anos (atual ensino médio). É imperioso destacar que esta lei ainda previa que este ensino de segundo grau deveria garantir ao aluno uma qualificação profissional, seja de nível técnico (com duração de quatro anos) ou de auxiliar técnico (com três anos de duração). De acordo com Pinto (2002):

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2002, p 55)

Conforme vimos, pairava no Brasil um sentimento por parte de muitos estudantes de que o até então modelo em vigor continuava excludente e não contemplava os objetivos de um ensino médio democrático, acessível a todos e com qualidade. Outro fator importante que deve ser ressaltado é que esta última lei promulgada no ano de 1971 vigorou até 1982, e por requerer que o ensino de segundo grau tivesse um caráter profissionalizante, acabou que por iniciar um movimento de criação de centenas de escolas técnicas profissionalizantes pelo Brasil, que tentavam suprir de alguma forma o ensino oferecido pelo governo,

que já mostrava fragilidades. Com esse “boom” de cursos técnicos, é visível que a qualidade de tais cursos também deixou muito a desejar.

Desta forma, tal realidade perdurou desde os tempos da colônia até a promulgação da Constituição Federal, em 1988, quando uma nova estrutura educacional foi proposta para a educação brasileira ao também apresentar novas diretrizes para o ensino médio, o que culminou com a Lei de Diretrizes e Bases, - a LDB - em 1996, e as transformações que esta trouxe. Uma das mais importantes foi a ampliação da oferta do ensino médio público e gratuito, entretanto não acompanhada dos investimentos necessários, principalmente financeiro, o que resultou na pouca qualidade do ensino médio, situação que vemos até os dias de hoje.

Diante de tal cenário que ainda macula o governo brasileiro e a sociedade como um todo frente às avaliações externas e aos organismos internacionais voltados à educação, é que o governo visava melhorar, com a implantação do Novo Ensino Médio, no ano de 2002, os baixos resultados apresentados. Dados mostram que, ao saírem desta etapa de ensino que ainda não encontrou seu rumo no nosso país, nossos alunos têm dificuldades de ler textos simples em língua portuguesa, bem como realizar operações básicas em matemática, assim como a resolução de problemas comuns. Desta forma, estes foram um dos principais motivos que levaram à criação deste novo desenho para o ensino médio e, com base nesta nova estrutura, é que alguns questionamentos serão feitos nesta breve análise.

O ENTÃO NOVO ENSINO MÉDIO - À ÉPOCA - APÓS A PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ DE 1988 ATÉ A CHEGADA DA LDB, EM 1996

Tinham se passado alguns instantes das 15h30 daquele 05 de outubro de 1988 quando o presidente da Assembleia Nacional Constituinte, o senador Ulysses Guimarães, levantou de sua cadeira no Congresso Nacional e proferiu o seguinte: “[...] hoje, 5 de outubro de 1988, no que tange à Constituição, a Nação mudou. A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a Federação, mudou quando quer mudar o homem em cidadão, e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa [...]”.

Não passa despercebido o trecho final desta fala - que entrou para a história do país - quando o senador mencionou que só é cidadão *“quem lê e escreve”*, justamente por entender que uma nação só se constrói quando se tem a educação como uma coluna basilar da república, da sociedade e do estado democrático de direito. Desta forma, muitas coisas precisariam mudar tendo em vista as novas prerrogativas presentes na carta constitucional, principalmente no que se refere à educação. De modo particular, o ensino médio, etapa final da

educação básica, somente a partir de então, passou a ser responsabilidade efetiva do Estado brasileiro e mudanças foram necessárias.

Neste contexto, o primeiro desafio para a educação brasileira foi que os alunos tivessem acesso a este ensino. Por isso, uma das primeiras políticas públicas a serem colocadas em prática era a universalização da educação básica e do ensino médio, que estava presente na nova Constituição quando expressa o seguinte: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Importante ressaltar o termo utilizado no texto constitucional “progressiva extensão” pois este trecho foi alterado quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, quando expressou que o Estado brasileiro deveria prover e garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.

Além da CF e da LDB, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) também assegura que o ensino médio deve ser acessível a todos aqueles que tenham concluído o ensino fundamental em idade regular a partir do ano da aprovação da lei. Neste ponto, outra realidade a ser ponderada, ao se tratar de - idade regular -, é que muitos alunos não chegam a esta última etapa da educação básica na idade certa, tendo em vista que a alfabetização na fase certa é um dos obstáculos nesta etapa de ensino no Brasil, conforme mostram os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, feita com 251 professores das cinco regiões do país.

Tais dados foram apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) no último 31 de maio de 2023, e mostrou que mais de 56% das crianças do país não são alfabetizadas na idade certa. A pesquisa também demonstrou que apenas 43% apresentam níveis satisfatórios de alfabetização no final do segundo ano do ensino fundamental, entre os sete ou oito anos de idade. Vale ressaltar aqui, sob o prisma desses números acerca da alfabetização na idade certa, que o Governo Federal lançou, no dia 12 de junho deste ano, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem como objetivo garantir que a totalidade das crianças estejam alfabetizadas na idade certa ao final do 2º ano do ensino fundamental, tendo em vista essa ser a meta 5 do Plano Nacional de Educação.

Além disso, este Compromisso Nacional também tem como objetivo garantir a recomposição das aprendizagens, voltada a alfabetização, bem como de que todas as crianças estejam matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, haja vista os impactos provocados pela pandemia nesta etapa de ensino. Na mesma solenidade de anúncio, o Ministro da Educação Camilo Santana, anunciou que o novo programa terá um investimento de R\$ 2 bilhões de reais nos próximos quatro anos.

Se o aluno não foi alfabetizado na idade certa, sua formação certamente ficará comprometida e isso irá se mostrar mais à frente, no ensino médio, quando os índices de proficiência apresentados nesta etapa também não são satisfatórios ao se levar em conta os resultados de Matemática e Língua Portuguesa, por

exemplo. Dados do do último SAEB de 2021 mostram que apenas 5% dos alunos do ensino médio da rede pública têm níveis adequados e satisfatórios em Matemática. Em 2019, eram 7%. Já em Língua Portuguesa, os dados têm uma leve melhora, apenas 31,3% dos alunos do ensino médio da rede pública têm aprendizado adequado na disciplina, sendo que em 2019 eram 34%.

É perceptível que a pandemia corroborou para um cenário preocupante que há anos já estava longe do ideal. E, ainda assim, as políticas públicas e/ou programas para a melhoria do ensino apresentadas pelo governo, mesmo após a pandemia, são apenas de governo/partido político que está no poder, programas esses que mudam a cada quatro anos, e não políticas de Estado como deveriam ser. Se assim fosse, mostraria um compromisso oficial do país com seus estudantes como há muito já acontece nos países que conseguiram excelência em seu sistema educacional.

Ainda neste contexto, outro desafio para o ensino médio após a promulgação da Constituição foi tendo em vista os alunos já estarem na escola, oferecer e garantir um ensino de qualidade. Falar deste tema em específico nos faz voltar ao ensino dos jesuítas, tendo em vista que a educação oferecida à época era voltada somente à elite, resquícios encontrados até os dias de hoje quando nos deparamos com uma taxa de analfabetismo de 5,6% de nossa população, o que corresponde a mais de 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever.

Tais dados foram divulgados pela PNAD Contínua, (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) e pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e divulgados no dia 07 de junho deste ano. Entretanto, em meio a dados que ainda envergonham nosso país, a mesma pesquisa mostrou que, pela primeira vez, 53% da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, o ensino médio. Apesar de muito a se fazer ainda, tal dado não deixa de ser um alento.

Partindo desta realidade, podemos apresentar um questionamento: como é possível um ensino médio “dar certo” tendo em vista uma educação básica - e a fase da alfabetização, por exemplo - ainda ter tantos problemas a serem resolvidos conforme mostram os dados? A resposta é difícil de ser encontrada, mas podemos nos arriscar a responder quando analisamos a produção textual de um aluno do ensino médio em provas externas. É possível verificar em tais produções uma escrita com inadequações que deveriam ter sido aprendidas e/ou superadas no ensino fundamental, como por exemplo, o uso da norma padrão da língua portuguesa. Ortografia, separação de sílabas, e até mesmo acentuação das palavras, são realidades que os alunos do ensino médio ainda apresentam bastante dificuldade.

Tal situação, certamente, não se restringirá ao período em que o aluno estará no ensino médio, obviamente. Isso se comprova pelos dados divulgados por institutos de pesquisas que mostram os resultados desses alunos, advindos do ensino médio, após participarem de processos seletivos para estágios ou para o primeiro emprego, por

exemplo. Pesquisa realizada pelo Núcleo Brasileiro de Estágios, no ano de 2022, que analisou o desempenho de mais de 60 mil estudantes, mostra que erros gramaticais foram responsáveis pela reprovação de 83,5% dos estudantes em seleções. Em 2019, este índice foi de 50%, o que mostra mais uma vez as consequências da pandemia na educação, o que piorou mais os índices que já eram baixos.

Voltando ao contexto do ensino médio no período pós-Constituição em 1988 e já observando as novas diretrizes da LBD, em 1996, percebemos que a estrutura desenhada visava relacionar o “novo ensino médio” à realidade do mercado de trabalho, e que deveria possibilitar aos alunos noções técnicas profissionalizantes. A própria LDB define, de modo claro, em seu Artigo 35, as finalidades do ensino médio: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Como visto, não é por falta de “boas intenções” ou de recursos financeiros (haja vista que o orçamento do MEC para este ano de 2023 é de R\$ 147,4 bilhões) que o ensino médio brasileiros amargos índices de aproveitamento tão baixos. Entretanto, sabemos que não é bem assim que as coisas funcionam dentro de uma escola (ao observar as finalidades acima citadas). E nem que este recurso financeiro chega a seu destino quando ainda vemos centenas de escolas em condições precárias em todo o país. Também não é possível deixar de mencionar que inúmeros foram os programas lançados pelas redes públicas em todos os estados da federação para que esta etapa de ensino pudesse chegar a seu objetivo conforme vemos nas finalidades presentes na legislação acima elencadas. Não obstante, os resultados nunca foram capazes de fazer com que o Brasil conseguisse boas notas em avaliações externas.

Nesse ínterim, também vale mencionar que esta etapa de ensino, antes da promulgação do “novo ensino médio em 2017”, tinha uma estrutura que não era a causa principal dos baixos índices apresentados. Deveria ser oferecido em todo o país num período mínimo de três anos, com uma carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos. A título de comparação, o Brasil tem mais dias letivos no ensino médio, de um modo geral, do que os países desenvolvidos. Vejamos alguns exemplos: a Inglaterra tem 190 dias letivos, a Itália 172, a Noruega 190, e Portugal 175. Ainda vale ressaltar que a média de dias letivos nos países da OCDE

(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de 183 dias.

Tendo como base tais números, é possível inferir que o aumento de dias letivos, para 220 como defendiam alguns há tempos atrás, com o intuito de melhorar o ensino médio, não é um argumento consistente e se mostra frágil, pois basta ver como outros países, mesmo ao oferecer menos dias letivos que o Brasil, têm um ensino com índices bem melhores. Outro fator importante neste contexto é a questão da frequência escolar, que era de 75%, mesmo sabendo que as faltas apresentadas pelos alunos não acarretam, no cotidiano do aluno na escola, nenhum prejuízo significativo, pois as compensações exigidas pela legislação são muitas vezes, desprezadas tanto pela escola quanto pelos estudantes. E não é preciso nem dizer que a aprovação do aluno é quase que automática. Infelizmente.

Diante deste prisma acerca da estrutura do ensino médio no período pós Constituição e LDB, é possível realizar uma análise, mesmo que não muito profunda, de que não conseguimos nem colocar em prática o que estava previsto na legislação nestes anos e já se promulgou um “novo” ensino médio. Novo em quê? Os objetivos e metas do “antigo” foram alcançadas para que um novo fosse implementado? Tais questionamentos se fazem pertinentes haja vista que a escola brasileira, no que se refere ao ensino médio, ainda está procurando entender o que propõe esta nova etapa de ensino conforme veremos no próximo capítulo.

Portanto, como dito anteriormente, mais uma vez os interessados não foram consultados de forma efetiva e somente conheceram o que seria “novo” quando se depararam com a nova organização que deveria ser seguida. Num ciclo que se repete há décadas, nossos governantes não entenderam ainda que não é possível melhorar a qualidade do ensino por meio de uma legislação e decretos que por si só não são capazes de mudar índices tão desfavoráveis e hostis apresentados pelo ensino médio no início desta segunda década do século XXI.

O “NOVO” ENSINO MÉDIO CRIADO - POR MEDIDA PROVISÓRIA - EM 2017 E IMPLANTADO A PARTIR DE 2022

Após o breve histórico do início do ensino médio no Brasil, passando pelo ensino dos jesuítas, mais tarde pelos direitos assegurados pela Constituição Federal e pela LDB e outras diretrizes, e observar que os reveses enfrentados por esta etapa de ensino já vêm de longa data, chegaremos ao ano de 2017 quando, por meio de uma Medida Provisória, o governo tentou reestruturar o ensino médio. Mais uma vez a educação brasileira viu mudanças acontecerem sem prévio aviso ou as discussões que são esperadas, dado a importância do tema. Desta forma, é necessário que nossos governantes entendam que, para uma reorganização na estrutura educacional de um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso mais que leis e decretos. Faz-se necessário, primeiramente, uma consulta

ampla e eficiente dos envolvidos, sejam especialistas no assunto, professores, alunos e quem mais puder contribuir com as discussões.

Nesse sentido, cabem alguns questionamentos que servirão de norte para a análise seguinte: antes da aprovação da Lei 13.415/17, mais conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, houve uma consulta efetivamente capaz de ouvir os estudantes e professores que são os verdadeiros protagonistas da educação? Se os objetivos do ensino médio vigente até então ainda não tinham sido atingidos, e por terem sido eleitos como objetivos, deveriam ser ideias importantes, por que a necessidade de um “novo” ensino médio? O que aconteceu com os objetivos que até então vigoravam, mas não tinham sido sequer atingidos? Após a nova lei, não eram mais importantes? De fato, sabemos que temos mais perguntas e que tais respostas não são facilmente encontradas.

Nesse contexto, a estrutura deste novo ensino médio teve um início parecido com os anteriores no que diz respeito à sua implantação. Partiu da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterado a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. Como visto, é uma lei que altera a outra, há décadas, com o objetivo de tentar superar os gargalos desta etapa de ensino que apresenta índices baixos de aproveitamento por parte dos estudantes por uma série de fatores. Uma das principais mudanças ocorridas na nova estrutura foi na carga horária, currículo e sua finalidade. Foram expostos “25 motivos” para tentar justificar a importância da medida provisória bem como sua “urgência” organizado em três partes: na primeira apresenta o objeto da MP; na segunda apresenta os motivos que a justificam e na terceira indica uma política de educação integral que servirá de apoio para a efetiva implementação da proposta.

De acordo com o governo brasileiro, vários são os fatores que justificam esta nova estrutura e que tais mudanças vão ao encontro de um ensino que proporcione aos estudantes uma base necessária que estejam aptos a prosseguirem os estudos no nível superior e auxiliá-los na capacitação para a vida profissional. Na verdade, o governo, em síntese, apresentou como justificativa os pífios dados de acesso ao ensino médio, a má qualidade que é facilmente verificada tendo em vista os resultados dos alunos e o impacto que isso acarreta no desenvolvimento do país.

É preciso reconhecer que ainda é o primeiro ano de implantação do novo desenho desta etapa de ensino, apesar disso, é crescente as críticas tanto por parte da comunidade escolar, alunos e professores, bem como de especialistas que veem, mais uma vez, a tentativa de querer melhorar o sistema educacional, mas sem a organização necessária. Para muitos alunos, devido à realidade

socioeconômica das famílias brasileiras, o período do ensino médio é acompanhado pelo ingresso no mercado de trabalho, seja por meio de estágios ou mesmo de trabalhos informais, pois ajudam nas despesas da casa. Para estes, estar num ensino integral, ou seja, passar o dia todo na escola, só iria comprometer este trabalho. E isso é uma das causas da evasão escolar neste período.

De acordo com a pesquisa “Combate à evasão no Ensino Médio: desafios e oportunidades” realizada pela Federação das Indústrias do estado do Rio de Janeiro em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) mais de 500.000 de jovens evadem do ensino médio antes de completar o 3º ano. A pesquisa ainda mostra que apenas 60% dos alunos completam o ciclo escolar até os 24 anos. E esse número se aprofunda entre os mais pobres, pois somente 46% concluem os estudos, ante 94% dos mais ricos. Um sinal de que ainda há muito em se fazer para que sejamos um país menos desigual.

Acerca deste assunto, também é preciso levar em consideração que o ensino integral não é uma realidade no país, e que muitos alunos precisam estudar no período noturno tendo em vista que trabalham durante o dia. Da mesma forma, a organização curricular também é questionada, ao se levar em consideração que, ao precisar escolher alguns itinerários formativos, o aluno não terá acesso a todos os conteúdos necessários para sua formação. De acordo com Castilho (2017)

Diluição e diminuição das ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos. (CASTILHO, 2017, P.07)

Estes itinerários formativos também são motivo de discussão entre professores e alunos tendo em vista ser necessário realizar algumas escolhas de conteúdos. Acerca disso, o MEC expõe o seguinte:

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2017)

Como vemos, vários são os questionamentos sobre este assunto por parte da comunidade acadêmica. Para reforçar esta análise, apresentaremos alguns títulos de matérias publicadas pelo jornal Folha de São Paulo, sendo que o intuito

é ter um panorama de como está o início desta etapa de ensino, inclusive esses itinerários. Tais manchetes nos auxiliam a entender como estão os primeiros passos da implantação deste novo ensino médio sob o olhar daqueles que não convivem no cotidiano escolar, mas partem da investigação jornalística para colaborar na formação da opinião pública e cobrar das autoridades as devidas providências.

“Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio” (17/03/2023) Estudantes reclamam que aulas de como se tornar um milionário e de RPG estão tomando tempo dos conteúdos curriculares tradicionais.

“Reforma do ensino médio falha e afeta vida de estudantes e famílias” (21/03/2023) Falta de orientação e preparo na implantação do sistema reflete diretamente no dia a dia materno.

“Itinerários do novo ensino médio são impostos e até sorteados aos alunos” (25/03/2023) Com falta de professores e algumas turmas lotadas, escolas do país não conseguem atender a escolha dos estudantes.

“MEC deve começar a ouvir alunos sobre novo ensino médio em 8 de maio” (10/04/2023) Governo pretende chegar a 100 mil estudantes por meio do aplicativo WhatsApp.

“Alunos ficam sem aula de biologia, história e química no 3º ano do novo ensino médio em SP” (16/04/2023) Professores e estudantes reclamam da substituição de conteúdos tradicionais por itinerários.

É claro que é preciso fazer as devidas ressalvas quanto às matérias jornalísticas, tendo em vista que refletem a linha editorial do jornal e também dos jornalistas. Entretanto, apresentam fatos que são apurados pelos mesmos jornalistas no cotidiano escolar, bem como ao ouvir e realizar entrevistas com especialistas, professores e alunos que vivem a realidade nas escolas brasileiras. Desta forma, podemos perceber, sem muita surpresa, que o início deste “novo” ensino médio não começa muito bem, apesar dos cinco anos de preparação desde sua aprovação.

Conforme dito, apesar de estar no primeiro ano de sua implementação efetiva, alguns dados já dão a noção do que vem pela frente. Ficar com um aluno numa escola, por volta de oito horas por dia e não proporcionar a ele condições verdadeiras de estudo, com disciplinas que realmente aprofundem seu conhecimento sobre as mais variadas áreas do conhecimento, é só piorar uma situação que já se arrasta há anos. Não é “obrigando” um aluno permanecer numa escola “integral” que vai melhorar os resultados em avaliações externas, por exemplo. É muito mais que isso. Uma educação integral requer que o aluno

entenda que o tempo dispensado à escola será parte fundamental na construção de seu processo formativo, seja acadêmico ou profissional.

Quanto ao outro aspecto citado nas matérias jornalísticas mencionadas acerca dos “itinerários”, é um ponto para ser repensado, tendo em vista que algumas disciplinas “eletivas de escolha dos alunos” não irão suprir os conteúdos cobrados num vestibular ou até mesmo no ENEM, por exemplo. Ou seja, para um aluno que quer cursar uma universidade, como estará, desta forma, preparado para prestar tais provas sendo que precisa escolher entre uma disciplina e outra? E no lugar disso faz oficinas? Argumentos como este são ouvidos diariamente por professores por alunos que não concordam com tal organização, mas também não foram ouvidos acerca do novo ensino que estava sendo proposto.

Por fim, apesar de ter sido abordado de forma breve nesta análise, é perceptível que o “novo” ensino médio proposto pelo governo quer corrigir “velhos” gargalos desta etapa de ensino. Entretanto, vale-se de modelos e estruturas que não levam em conta a realidade de jovens que hoje estão mais críticos e atentos àquilo que está acontecendo ao seu redor. “Segurar” um adolescente por volta de nove horas na escola sem oferecer a ele um ensino digno, com aula bem preparadas e com a presença de professores formados naquilo que irão ensinar, algo que não acontece no dia a dia das escolas conforme apresentados nas matérias jornalísticas e outros dados, só aprofundará o descontentamento deste aluno, o que em nada contribui para os “novos objetivos” do governo brasileiro que é elevar os baixos índices de proficiência dos estudantes ao terminarem esta etapa de ensino. Será um trabalho árduo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Sob o prisma dos quatro pilares da educação do século XXI da UNESCO teceremos algumas considerações conclusivas acerca do tema tratado nesta breve análise acerca do ensino médio, ao levar em consideração que são pilares que ainda não fazem parte, em muitas realidades, da educação do nosso país. Todavia, sabemos que não é por falta de esforço de muitos, principalmente professores, que apesar de tantas adversidades, estão todos os dias com esses alunos na expectativa de que possam conhecer, fazer, conviver e ser um cidadão de bem nestas primeiras décadas deste século.

Desde outrora, com o ensino proporcionado pelos jesuítas, a educação brasileira passa por transformações. Essas, por sua vez, moldaram nossa sociedade, e ainda temos resquícios de realidades que ocorreram séculos atrás, como os consideráveis índices de analfabetismo. Isso sem citar as escolas privadas que se aproveitam da baixa qualidade de ensino oferecido pelo governo e se organizaram em verdadeiros complexos empresariais.

Em seguida, ao passar pelas páginas da Carta Magna, foi possível perceber que sua promulgação se constitui um marco para a educação, pois foi a partir de então que o ensino médio, por exemplo, passou a ser “obrigação” do estado brasileiro. Com isso, passou a “existir” de fato e receber os investimentos necessários, apesar de que, nos dias de hoje, não seja um “culpado” pelo desempenho desta etapa de ensino, haja vista ser mais problema de gestão dos recursos e políticas públicas do que de investimento financeiro.

Nesse contexto, acerca dos questionamentos que são feitos sobre esta nova estrutura do ensino médio, conforme dito, há mais perguntas do que respostas. Há décadas o Brasil vem, por meio de medidas provisórias, decretos, leis, diretrizes, documentos norteadores, base nacional, dentre tantos outros, melhorar esta que é a etapa de ensino que apresenta os índices mais baixos da educação nacional. Sejam em avaliações internas como SAEB, SARESP, ENEM ou internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo, os índices são parecidos: nossos alunos saem da escola após se “formarem” no ensino médio com um resultado aquém do esperado, principalmente em disciplinas como língua portuguesa e matemática.

Em suma, analisar o percurso do ensino médio na educação brasileira é rememorar aos tempos da colônia, quando o ensino era para poucos, e chegar aos dias atuais quando ainda não temos uma estrutura educacional que consiga fazer com que os alunos aprendam de fato. Os resultados falam por si. Não obstante, não será criando um “novo ensino médio” que o Brasil vai conseguir resolver problemas antigos e alavancar o nível de proficiência dos estudantes. É preciso mais que isso. É necessário que a educação seja uma prioridade de Estado e não de governos que tentam imprimir sua marca em tantos programas e políticas educacionais cujos resultados ficaram pelo meio do caminho. É preciso um compromisso nacional pela educação, que envolva a todos, para que o ensino médio encontre seu rumo e seja, verdadeiramente, “novo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 1145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico.** Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia>>.

html>. Acesso em: 18 jun 2023.

PINTO, José Marcelino de Resende. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). Organização do Ensino no Brasil. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p 5176.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-05/mais-de-56-das-criancas-nao-sao-alfabetizadas-na-idade-certa#>:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-microdados-do-saeb-2021>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2023-06/taxa-de-analfabetismo-cai-no-brasil-e-passa-de-61-para-56>

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/06/erros-de-portugues-causaram-reprovacao-de-835-de-estudantes-em-selecoes-analisadas-em-pesquisa-especialistas-avaliam-motivos-cl4g4kfew009b0167nizyyeok.html>. Acesso em: 14 jun.2023

<https://www.gov.br/inep/pt-br/ acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>

<https://www.camara.leg.br/noticias/925318-relator-de-educacao-do-orcamento-de-2023-pede-reforco-de-recursos-para-programas-finalisticos-do-mec>

<https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>

<https://www.sinprosp.org.br/noticias/1458>

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/mec-deve-comecar-a-ouvir-alunos-sobre-novo-ensino-medio-em-8-de-maio.shtml>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos-ficam-sem-aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/itinerarios-do-novo-ensino-medio-sao-impostos-e-ate-sorteados-aos-alunos.shtml>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/colo-de-mae/2023/03/reforma-do-ensino-medio-falha-e-afeta-vida-de-estudantes-e-familias.shtml>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/evasao-escolar-no-ensino-medio-atinge-meio-milhao-de-jovens-por-ano-aponta-estudo>. Acesso em: 15 jun 2023

<https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/um-dia-historico.htm>

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/03/02/aluno-ensino-medio-desafagem-saresp-2021.htm>. Acesso em: 15 jun 2023

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS ATIVIDADES RÍTMICAS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Josemara Machado Fogaça¹

Elinton Dorneles La Roque²

INTRODUÇÃO

No que se refere à Educação Física, atualmente ela contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade que envolve o corpo e o movimento do sujeito. Entre os seus múltiplos conhecimentos, devem ser considerados como fundamentais as atividades rítmicas culturais de movimento, que possuem como finalidades expressar o lazer, os sentimentos, os gestos e as emoções, possibilitando assim a promoção, a recuperação e a manutenção da saúde.

Diante desse contexto escolheu-se como tema para ser abordado no presente artigo: “A contribuição das atividades rítmicas nas aulas de Educação Física”, sendo que o mesmo teve como proposta inicial a necessidade crescente de introduzir a prática das atividades rítmicas nas aulas de Educação Física no âmbito do NEM. Por isso, essa pesquisa teve como problema: Quais são as contribuições que as atividades rítmicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física trazem para o processo de ensino aprendizagem dos alunos no contexto do novo ensino médio?

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral descrever a contribuição das atividades rítmicas no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

E em relação à metodologia a ser adotada, a mesma se caracteriza como uma pesquisa descritiva, qualitativa e bibliográfica, fundamentada nas obras de autores renomados que abordam sobre a conceituação de educação física, a conceituação do ritmo e das atividades rítmicas, além de ressaltar sobre a importância da valorização das atividades rítmicas nas aulas de Educação Física, onde serão

1 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização em Artes na Educação; Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade.

2 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em História pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização *Latu Sensu* em Técnico Desportivo (UFRGS); Pós graduando *Latu Sensu* em História das Religiões (Instituto CENES).

destacados os seguintes aspectos: o movimento corporal, a expressão corporal, a criatividade, a música, as brincadeiras cantadas, a dança e a coletividade.

CONCEITUANDO O RITMO E AS ATIVIDADES RITMICAS

Ao se considerar que todo ser humano é dotado de ritmo, sendo que o mesmo se manifesta antes mesmo do nascimento (os batimentos cardíacos, a respiração) e acompanha todo o desenvolvimento do sujeito (a fala, a locomoção). O ritmo está associado à música, a dança, ao movimento enfim a todas às ações motrícias realizadas pelo sujeito

Hanebuth (1968, p. 13), foi um dos autores que mais contribuiu na definição do conceito do termo ritmo, sendo o mesmo associado atividades motrícias: “O ritmo constitui a coordenação motora e a integração funcional de todas as forças estruturadoras, tanto corporais como psíquicas e espirituais”.

Ao se refletir acerca dessa definição pode-se considerar o ritmo é visto como um elo que auxilia o desenvolvimento dos processos psíquicos, afetivos, emocionais e intelectuais no sujeito, já que o mesmo é algo que existe no seu interior, mas que também pode ser alterado a partir de estímulos externos que recebe do meio ambiente no qual o sujeito está inserido.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento do mesmo torna-se muito importante, pois o ser humano é dependente do ritmo para todas as atividades que for realizar na vida diária, na área profissional, desportiva e no lazer. Segundo referências de Garcia (*et al* 2003, p. 39-40), as funções do ritmo são as seguintes:

Auxiliar a incorporação técnica; estimular a atividade do executante; determinar a qualidade do movimento; facilitar e permitir a vivencia do movimento; colaborar na dosagem do movimento e de seus diferentes níveis de forma; incentivar a economia de trabalho (físico e mental), retardando a fadiga e aumentando o resultado; permitir melhor domínio do movimento; produzir prazer; reforçar memória; facilitar a liberdade de movimentos; facilitar a expressão e autentica; facilitar a realização do movimento com naturalidade; disciplinar e criar hábitos e atitudes, aperfeiçoar a coordenação e apoiar a determinação da beleza.

Diante da apresentação dessas funções, ressalta-se a importância do ritmo na vida do sujeito. Para melhor compreender Monteiro (2000, p. 36) apresenta alguns objetivos que estão presentes nas atividades que envolvem o ritmo:

Desenvolver a capacidade física dos educandos assim como a saúde e a qualidade de vida; propiciar a descoberta do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento; desenvolver o ritmo natural; possibilitar o desenvolvimento da criatividade para descoberta do estilo pessoal e despertar sentido de cooperação, solidariedade, comunicação, liderança e entrosamento através de trabalho em grupo.

No que se referem às atividades rítmicas, Monteiro (2000) esclarece e exemplifica: “As atividades rítmicas produzem noções importantes para a construção das consciências: espacial, direcional, corporal e temporal. Sendo que as mesmas referem-se aos brinquedos, as danças, aos exercícios individuais e/ou coletivos que possuem caráter recreativo.

Diante dessas definições, no tópico a seguir será abordada sobre a importância de valorizar as atividades rítmicas nas aulas de Educação Física.

A VALORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES RÍTMICAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NEM

É comum os professores de Educação Física em suas práticas pedagógicas privilegiarem as diferentes modalidades esportivas como conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, sendo que os mesmos acreditam que o ensino dos esportes são os melhores (ou os únicos) instrumentos que possibilitam o alcance dos objetivos educacionais propostos para essa área de ensino. Percebe-se também a presença de outros conteúdos em seus planejamentos anuais, todavia esses não são utilizados na prática, como por exemplo, na elaboração desses planos evidenciam-se as atividades rítmicas, mas na prática de ensino diária, os professores preferem trabalhar com as modalidades esportivas e/ou com as atividades recreativas ao invés das atividades rítmicas.

Nesse sentido Tibeau (2001) ressalta que parece existir certo preconceito dos professores em relação às atividades rítmicas, nas quais são utilizadas a música, a expressão de sentimentos e de emoções, a criatividade de movimentos. As metodologias utilizadas para trabalhar com os conteúdos de atividades rítmicas requerem uma participação ativa do aluno e, portanto, não podem ser totalmente diretivas. E como as aulas de Educação Física são “transparentes”, no sentido de que acontecem, na maioria das vezes, em locais de acesso a todos (na quadra, no pátio, no ginásio) na qual as portas estão sempre “abertas”, isso, segundo o autor poderia ser uma das causas que originam o preconceito e a insegurança por parte dos professores ao trabalharem com essas atividades, outra causa que pode ser mencionada refere-se ao desconhecimento os professores acerca do processo e do resultado alcançado pelas atividades rítmicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) consideram as atividades rítmicas como manifestações da cultura corporal que têm como característica a expressão, a comunicação de gestos e a presença de música, sendo esses conteúdos apropriados para a aquisição de capacidades motoras, cognitivas e sócio-afetivas.

Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem rítmica no contexto da escola se apresenta como uma fonte de conhecimento para a ampliação da

comunicação e apreensão do mundo por parte do aluno, onde as formas e os sons passam gradativamente a compor o universo sensório-motor do aluno, ajudando-o a desenvolver melhor percepção espaço-temporal e paralelamente, a imagem corporal de si próprio. (FORNEL *et al.*, 2006).

A função principal das atividades rítmicas é possibilitar a harmonia entre as crianças e prepará-las para a aquisição de novas aprendizagens. As atividades rítmicas possibilitam um ensino de forma lúdica e alegre, por meio do desenvolvimento de jogos, de poemas, de músicas que envolvem os movimentos e os ritmos.

O professor ao trabalhar com as atividades rítmicas desenvolve em seus alunos a compreensão do esquema corporal, da espacialidade, da dicção, da atenção, da integração social e de muitos outros aspectos que também são importantes na formação da criança. Concorde-se com Guerrero (2001, p. 9) quando este afirma que:

[...] entre outros fins, as atividades rítmicas contribuem para o desenvolvimento dos sentidos, em especial, o da audição, ao fazer do corpo um dócil instrumento de interpretação do ritmo, contrariando as tendências à mecanização e à imitação passiva de si mesmo e dos outros indivíduos.

Diante disso, pode-se considerar que o ensino de atividades rítmicas no ambiente escolar pode contribuir na ampliação da comunicação e apreensão do mundo por parte do aluno, ajudando a desenvolver melhor sua percepção espaço-temporal³ e paralelamente, a imagem corporal⁴, a lateralidade⁵, bem como, auxiliando no desenvolvimento de todos os seus sentidos.

As atividades rítmicas incluem as manifestações da cultura popular que possuem como características comuns a intenção de desenvolver a expressão e a comunicação mediante os gestos e a presença de diferentes estímulos sonoros. É nesse sentido, que o autor Pallarés (1981) descreve que a Educação Física quanto se encontra voltada para as atividades rítmicas resultam em movimentos que envolvem a postura, o equilíbrio, a flexibilidade, a coordenação, o domínio espaço-temporal e o conhecimento das potencialidades individuais.

Quando uma criança percebe os estímulos do meio por intermédio de seus sentidos, suas sensações e seus sentimentos e quando age sobre o mundo e sobre os objetos que o compõem por meio do movimento de seu corpo está ‘experimentando’ ampliando e desenvolvendo suas funções intelectuais

3 Espaço-temporal: uma pessoa só se movimenta em um espaço e tempo determinado. Não se pode conceber um e esquecer-se do outro, ambos são indissociáveis.

4 Imagem corporal: é uma forma de expressão da individualidade, na qual a criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função do seu próprio corpo;

5 Lateralidade: é a propensão que o ser humano possui de utilizar mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé.

Segundo Pallarés (1981) as atividades rítmicas objetivam a receber da criança uma resposta rítmica normal, a expressão de sentimentos e idéias, a aquisição do senso rítmico, espontaneidade para atitudes criadoras, a experiência da unidade rítmica, o equilíbrio entre contrair e relaxar.

Esse autor também salienta, porém que para se obter esses objetivos torna-se necessário trabalhar de acordo com a capacidade orgânica, motora, domínio de espaço e tempo, do esquema corporal, com a formação da personalidade e na preparação para convívio social de cada criança individualmente e coletivamente. (PALLARÉS, 1981).

As atividades rítmicas ao ser contempladas no currículo da Educação Física devem atender as necessidades do desenvolvimento que envolve o ritmo, o movimento corporal, a expressão corporal, a criatividade, a música, as brincadeiras cantadas, a dança e a coletividade, sendo esses aspectos apresentados a seguir.

MOVIMENTO CORPORAL

Os movimentos corporais estão presentes na vida mesmo antes do nascimento, eles são parte integrante do sujeito. Da mesma forma que se precisa do alimento, da água, de carinho, de amor e de afeto, necessita-se dos movimentos para a sobrevivência. A criança utiliza os movimentos para suprir as suas necessidades básicas e é por intermédio deles que se mede e se avalia o progresso de desenvolvimento da criança.

Sabe-se que na idade escolar, a criança se torna um ser dinâmico, cheio de indagações espontâneas e possuidoras de múltiplas habilidades físicas e motoras que são utilizadas diante da ampliação de todo o seu desenvolvimento.

O movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia por meio de seu corpo, de suas percepções e de suas sensações. (OLIVEIRA, 2001). Os movimentos possibilitam uma maior proximidade da criança com o mundo que a cerca, além de possibilitar uma melhor e mais saudável condição física, ela auxilia a criança a desenvolver o comportamento cognitivo e afetivo-social, sendo que a compreensão de sua imagem corporal e de sua auto-estima, sendo que os mesmos podem ser desenvolvidos por meio de um trabalho que envolva os movimentos.

Desse modo, os benefícios que a Educação Física traz por intermédio dos movimentos são numerosos e pode-se perceber e constatar que eles atuam no comportamento humano seja referente ao aspecto cognitivo (operações mentais), ao aspecto afetivo-social (sentimento e as emoções) ou ao principal aspecto, ou seja, no comportamento motor (que envolve todos os movimentos).

O movimento corporal desenvolvido por um sujeito deve ser considerado

como a presença de um diálogo entre o homem e o mundo, no qual ocorre a manifestação de idéias e de sentimentos. Pode-se afirmar que o movimento se refere à forma básica que o sujeito possui para se deslocar (andar, correr, saltar, girar, rolar e lançar), sendo que a criança geralmente executa essas formas de se movimentar de modo espontâneo, já que ela realiza as mesmas de acordo com a sua própria vontade, os seus interesses e as suas necessidades.

Oliveira (2001, p. 23-24) classifica os movimentos em três grandes grupos: voluntário, reflexo e automático. O movimento voluntário depende de nossa vontade. Nesse ato, supõe-se que houve uma intenção, um desejo ou uma necessidade e finalmente, o desenvolvimento do movimento. O movimento reflexo é independente da nossa vontade e normalmente só depois de executado é que tomamos conhecimento dele. É uma reação orgânica sucedendo-se a uma excitação sensorial. E o movimento automático depende normalmente da aprendizagem, da história de vida e de experiências próprias de cada um. Depende, portanto, do treino, da prática e da repetição.

MÚSICA

A música pode ser compreendida como uma linguagem e uma forma de conhecimento, além de ser uma arte. Dizem que a música é uma arte de desempenho, assim, como o teatro e a dança, ela se desenvolve no tempo e só se concretiza no momento de sua apresentação. Além disso, as músicas são formadas por sons, que não podem ser vistos, tocados ou agarrados com as mãos, pode-se apenas escutá-los e, a partir disto transformá-los com as experiências, por meio de novas combinações e ordenações (BARROS, 2005).

Ela está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. A presença dela é fundamental, há relatos na história que afirmam este pensamento. Quando se estuda sobre a história dos povos antigos como Grécia, Roma, Israel e outros, a música está sempre presente nas festas e nos rituais (nascimentos, mortes, casamentos, momentos de louvor a líderes, procissões reais).

Segundo Bréscia (2003, p. 34): “A música é uma linguagem universal, que possui uma grande participação na história da humanidade desde o surgimento das primeiras civilizações”. Sendo que ela sempre é associada às tradições e as culturas predominantes em cada época.

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado aos meios de comunicação vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda a produção mundial por meio de CDs, rádio, televisão, computador, DVDs, cinema... (BRASIL, 2001).

A música tem sido através da história, uma das mais belas e criativas formas de expressão do homem. As cantigas de rodas, os folguedos populares infantis, bem como as músicas do folclore regional tem exercido uma função importante nas relações sócio-cultural diante do desenvolvimento psicológico e corporal das crianças do mundo inteiro (SANTOS, 1998, p. 65).

A música quando estimulada no contexto escolar poderá despertar o interesse do aluno para a aquisição de outros conhecimentos a partir dos temas que estão descritos em suas palavras. Nessa perspectiva, as músicas tradicionais (cantigas de roda, brinquedos cantados, músicas regionais...) podem ser exploradas nas práticas pedagógicas diárias como temas geradores relevantes no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 1998).

Sabe-se que todas as crianças gostam de músicas, principalmente, aquelas que estimulam a sua expressão corporal, onde cantam, dançam e expressam toda energia que exala de seu corpo infantil (SANTOS, 1998).

Considera-se a música como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida homem. Pode ser considerado como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, de emoções, da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, dos hábitos, da saúde, da guerra. (SOARES *et al*, 1992, p. 82).

É nesse sentido que se deve considerar o ensino da música diante de seu aspecto expressivo, pois ela é deve ser vista como um produto cultural e histórico em evolução, articulado com as histórias do mundo e as funções, os valores e as finalidades que lhe foram atribuídas por vários povos em diferentes épocas. Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula.

É nesse sentido, que se ressalta que diante da diversidade cultural que se encontra presente no Brasil, a música deve ser caracterizada como uma das expressões mais significativas que constitui as diversas possibilidades de aprendizagens, pois todas as culturas possuem algum tipo de manifestação rítmica e/ou expressiva.

E é por meio dessas manifestações culturais, que os alunos poderão conhecer os aspectos qualitativos que estão presentes nos movimentos expressivos (leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção), possibilitando que os alunos sejam capazes de realizar análises partindo desses referenciais, de conhecer algumas técnicas de execução dos movimentos, de utilizar essas técnicas, além de serem capazes de improvisar, de construir coreografias e, por fim, de adotar atitudes de valorização e de apreciação de diferentes manifestações expressivas. (BRASIL, 1997).

DANÇA

A dança refere-se a uma produção social que representa os diversos aspectos da vida do sujeito. Ela é uma linguagem que permite a exteriorização dos sentimentos, das emoções e da afetividade vivenciada no cotidiano. Ela pode ser uma representação estilizada e simbólica da história social dos homens, sendo considerada como uma forma de comunicação não-verbal.

Desde o início da humanidade, o homem sente a necessidade de expressar as suas emoções, as suas angústias, os seus desejos, as suas idéias, sendo então as mesmas expressadas por meio dos movimentos, nos quais a dança se encontra presente. Assim segundo Coll e Teberosky (2000, p. 157):

A dança não está presente em nossa sociedade como simples manifestação artística. As danças de lazer (como o rock, a dance music, o samba...), as religiosas (as do candoblé ou de algumas tribos indígenas), as danças regionais (a quadrilha, o fandango, as cirandas...) são manifestações sociais que permitem a integração e identidade de grupos sociais e o aprendizado de culturas diferentes.

Ao refletir acerca dessa citação pode-se afirmar que a dança é um meio de comunicação e de expressão que o ser humano utiliza desde a antiguidade, porém a mesma nem sempre está relacionada à dança artística, mas sim, ao que se pode chamar de manifestação social, que consequentemente envolve uma comunidade em geral.

Contribuindo com esse pensamento Garcia *et al* (2003, p.142) afirma que:

A dança, enquanto uma das manifestações corporais humanas e mais antigas existentes no universo, sempre, em sua vivência e expansão, relacionou-se, principalmente, com cultura, diversão, lazer, prazer, religião e trabalho, apresentando, como todo campo de expressão artística, funções específicas, articuladas especialmente, diante da sociedade, no sentido de demonstrar o potencial dessa arte enquanto fenômeno em constante processo de renovação, transformação e significação.

Ao se analisar a citação descrita acima se pode constatar que a dança é uma arte na qual se expressa às emoções, se possibilita que todo o corpo se movimente de forma rítmica. Deste modo, a criança é um ser em desenvolvimento físico, emocional, sensório-motor, então, ela tem a capacidade de se expressar mais naturalmente do que os adultos. A dança faz com que a criança solte seu corpo, descubra seus limites, conheça novos estilos, crie tudo que ela se permitir, dentro do seu mundo expressivo.

No que se refere à dança Barreto (2004, p. 102) destaca:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento

de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Por meio da dança, a criança evolui em relação ao domínio de seu corpo, desenvolvendo-se e aprimorando-se as suas possibilidades nos aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos. A dança utiliza o corpo como instrumento de manifestação e também como reflexo da estrutura social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 68) nos diz que: “um dos objetivos educacionais da dança é a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano”.

A dança é uma forma de integração e de expressão lúdica, sendo que é por meio dessa ludicidade que se pode explorar os conceitos de corpo, de espaço, de movimento, de ritmo, de estilo.

Segundo Coll e Teberasky (2000, p. 155), um sujeito dança devido há diferentes motivos, entre eles destacam-se:

Para entender e conhecer o mundo; para entender as pessoas e comunicarmos com elas; para nos entendermos; para expressar nossos sentimentos e idéias; para buscar formas no tempo e no espaço; para buscar algo que está além do nosso corpo e para conhecer e sentir nosso corpo.

Ao se analisar a citação acima se pode constatar que seja qual for o motivo que leva um sujeito a dançar, a prática dessa atividade rítmica deve possibilitar que o sujeito solte o seu corpo, deixando-o livre.

Segundo o Coletivo de Autores (1997, p. 82): “Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta necessariamente, com a formalidade da técnica realizada durante a sua execução, [...]”. Nesse sentido, pode-se dizer que por meio da dança são determinadas diferentes possibilidades expressivas que são determinadas de acordo com cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se que a Educação Física contempla diversos conhecimentos que são produzidos pelo ser humano envolvendo o corpo e o movimento por meio do desenvolvimento de atividades rítmicas, o trabalho com atividades rítmicas nas aulas de Educação Física se possibilita aos alunos momentos de lazer, de expressão (sentimentos, gestos, emoções), além da promoção da saúde e qualidade de vida.

É nesse sentido, que a Educação Física pode sistematizar diferentes situações de aprendizagem, garantindo aos alunos a aquisição de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Diante desse contexto, o presente estudo abordou como tema: “A

contribuição das atividades rítmicas nas aulas de Educação Física” e acredita-se que essa realização trouxe muitos esclarecimentos, pois o mesmo possibilitou uma maior compreensão sobre as contribuições que as atividades rítmicas exercem no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (coordenação motora, habilidades, noção de tempo e de espaço, freio inibitório, expressão dos sentimentos, afetividade, aspecto social e cultural). Por isso, no que se refere ao objetivo elencado acredita-se que o mesmo foi alcançado com sucesso.

Com a realização desse estudo pode-se constatar que as atividades rítmicas podem contribuir de modo significativo no desenvolvimento do educando, especialmente referente ao aspecto motor. Por isso é importante ressaltar que o comprometimento que o professor de Educação Física possui em relação ao desenvolvimento de seus alunos deve proporcionar uma relação de qualidade ao explorar diferentes possibilidades educativas por meio das atividades rítmicas, promovendo assim uma reflexão sobre o comportamento social dos alunos e sua relação com os outros. Sendo que a educação corporal e a consciência de si próprio e do outro proporciona o gosto pela prática de atividades corporais

As atividades rítmicas ajudam o desenvolvimento da força, agilidade, ritmo e coordenação motora, permite que haja uma interação entre os participantes promovendo socialização e troca de experiência, permite explorar a criatividade individualmente e em grupo além de ser um meio de expressão artístico cultural, ou seja, faz uma junção das habilidades físicas, cognitivas e sociais.

Finalizando pode-se afirmar que esse estudo possui um tema amplo, atual e polêmico, por isso aconselha-se que a pesquisa acerca da contribuição das atividades rítmicas no processo de ensino e aprendizagem deve ter continuidade, já que esse estudo não encerra apenas com a realização desse artigo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Silmara. **A Educação Física na Educação Infantil**. v. 1. Coletânea de Atividades de Educação Física. Curitiba: Gráfica Expoente, 2008.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BARROS, Micheline Raquel de. **Arte e desenvolvimento infantil**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: CEAD/UFSC, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**: Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**: Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação**

preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1997.

COLL, César, e TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

FORNEL, A.; FERNANDES, A.; CARON, C.; SILVA, E.; MOREIRA, M.; SANTOS, R.; MOREIRA, V. Atividades rítmicas nas escolas da rede pública e particular dos municípios de Ji-Paraná e Ouro Preto do Oeste (RO). **Revista Ciência e Consciência**, v 1, 2006.

GARCIA, Ângela *et al* **Ritmo e dança**. Canoas: ULBRA, 2003.

GUERRERO, C. **Tratamento cibernético na avaliação dos elementos rítmicos musicais, utilizados na aprendizagem por modelagem em atividades de Educação Física**. 2001. Tese de Doutorado - Escola de Comunicações e Artes da USP.

HANEUTH, O. **El Ritmo**. Buenos Aires: Imprenta López, 1968.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1990.

MONTEIRO, Gisele Assis. **Ritmo e movimento**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5. ed. Petrópolis, São Paulo: 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

PAIVA, Ione Maria R de. **Brinquedos cantados**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

PALLARÉS, Edmar *et al*. **A criança e a produção cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 15. ed. São Paulo: Ática 1993.

RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, n.1, p.29-40, 1997.

ROSARIO, L.F.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, v 11, n 3, p. 167-178, set/dez. 2005.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **Jogos e Atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia *et al* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TIBEAU, C. **Criatividade e criatividade motora**: indicadores, características e importância na formação do profissional da Educação Física. 2001. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROPOSTA DE ENSINO DE ASTRONOMIA ATRAVÉS DO USO DE SIMULADORES

David Marques Pereira¹

INTRODUÇÃO

Os conteúdos da ciência, quando comparados aos presentes na vida cotidiana, apresentam uma série de barreiras para seu ensino, muitas vezes a abstração e a linguagem dificultam essa relação, além disso, parece haver uma ideia de que os equipamentos que produzem ciência estão presentes apenas nos grandes laboratórios e que o pensamento científico não se encontra no “mesmo mundo” que de um cidadão comum, sendo realizado apenas por pesquisadores (PIETROCOLA, 2002). Essa ideia de conhecimento para poucos parece vir ainda da época de atuação pedagógica dos jesuítas, onde os níveis de educação eram definidos a partir de suas posições sociais (SILVA; AMORIM, 2017), entretanto, nos dias atuais o que se espera do ensino é trabalhar os conceitos através de uma abordagem que promova a alfabetização científica, pois, esta possibilita ao indivíduo exercer seus deveres, exigir e questionar seus direitos (VALLE; SOARES. 2020), para tal, é preciso que estratégias diferentes sejam utilizadas, a instrução por colegas, sala de aula invertida e ensino sob medida são exemplos de metodologias ativas que podem ajudar no contexto da aprendizagem significativa (FIASCA et al, 2021), sendo preciso para esse objetivo, que se ensine, divulgue e discuta ciência (VALLE; SOARES. 2020).

É comum ao entrar em sala de aula ouvir frases como: “Física é matemática aplicada” ou “Eu não gosto de Física, não sou bom em matemática”, a construção deste itinerário formativo se justifica pela necessidade de trabalhar a ciência em seus aspectos mais básicos, fazendo a separação destas duas áreas (física e matemática), utilizando-se de dinâmicas, de forma que os alunos, especialmente os que não se interessem por áreas das exatas vejam que o campo físico vai muito além de cálculos e depende do pensamento filosófico e criativo.

Este minicurso apresenta uma proposta de processo educacional, elaborado no intuito de divulgar e alfabetizar cientificamente para com a Astronomia, produzindo e utilizando materiais didáticos para o seu ensino. Todo o projeto

¹ Licenciado em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. E-mail: david.nx28@gmail.com.

é voltado para a introdução aos conceitos, inserindo os participantes em um primeiro contato com o tema. Para isto pretende-se apresentar elementos da história e desenvolvimento astronômico, em seguida se focando no estudo de estrelas e constelações. Durante as atividades os participantes irão participar de discussões e debates, de forma a promover a troca de ideias e hipóteses, irão construir um projetor de constelações de baixo custo, como uma proposta didático/pedagógica para divulgação científica, bem como serão incentivados a praticar a ludicidade e conhecer através de meios digitais elementos para observar o céu. O minicurso é uma estrutura introdutória voltada para a Astronomia de forma lúdica e aplicada e foi desenvolvido para amantes da ciência em geral, desde crianças até estudantes de nível avançado.

Esta sequência de atividades tem duração recomendada de 8 horas para completa aplicação e tem como objetivo principal propor uma alternativa para o ensino de Física de forma ativa que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os conceitos de alfabetização científica.

DESENVOLVIMENTO

A fascinação pelos mistérios do Universo faz parte da natureza humana desde o começo da civilização. Ao mesmo tempo em que admiramos a sua extensão e beleza, sentimos o desafio de conhecê-lo e o desejo de descobrir a sua conexão conosco, é dito que hoje em dia o ser humano conhece mais do Cosmos que do fundo dos oceanos, a busca pela melhoria do processo ensino aprendizagem do conhecimento científico constitui-se em uma preocupação antiga em todo o mundo. Buscar soluções, criar ferramentas, instrumentalizar professores e escolas, estão entre as muitas formas de tentar encontrar resultados satisfatórios, nesse contexto, o projeto pretende aprimorar elementos da prática de ensino na formação de atitudes, hábitos e estratégias nas relações dentro da sala de aula, e aproximar os participantes a contextualização e aplicação astronômica.

Os objetivos desta sequência de aulas são:

- Conhecer parte da história da Astronomia antiga e moderna, destacando o estudo de estrelas e constelações;
- Comparar e conhecer estrelas, diferenciando-as de satélites e planetas;
- Conhecer algumas das grandes constelações definidas;
- Construir um aparato experimental para projetar algumas das principais constelações;
- Competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas.

Os conteúdos abordados são: Desenvolvimento da astronomia: a astronomia através dos tempos. Estrelas: Nascimento e formação, o Sol. Constelações.

Observando o céu: Os astros visíveis, a partir das metodologias: expositivas, aulas em campo, discussões em grupo, prática experimental e uso de TICs.

Destacamos que para a concepção do curso, procurou-se dar ênfase na nova abordagem contida na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), desta maneira nos pautamos em uma das competências específicas de Ciências da Natureza, bem como habilidade referentes a mesma: Competência: 2 - Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.

Tabela 1 - Separação das atividades

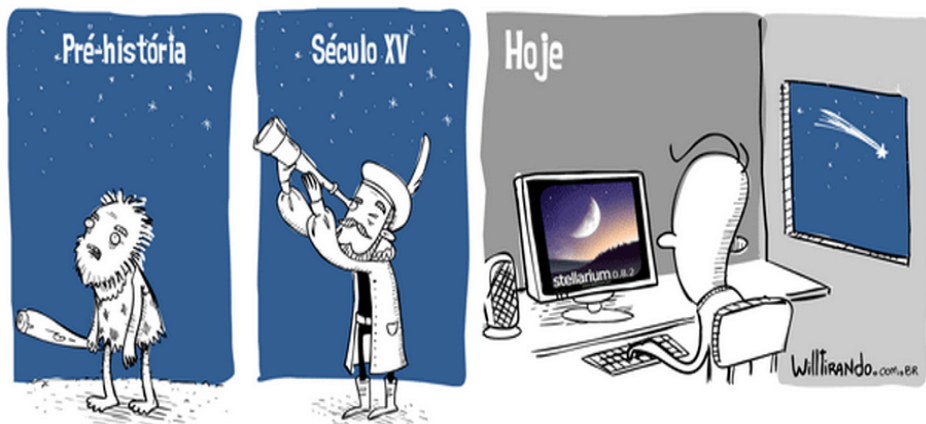
Apresentação do curso e história da Astronomia.	Discussões iniciais, apresentações dos organizadores prévios, questionamentos utilizando ferramentas visuais (poesia, quadrinhos e mapas), incentivar o diálogo. Apresentando a Astronomia, os astrônomos gregos, a Astronomia na China e Mesopotâmia, Idade Média e a 'Nova' Astronomia.
Conhecendo o céu, mídias digitais e reconhecendo as constelações.	Estrelas e constelações são definidas, o zodíaco e o uso do Stellarium, trabalhando a localização de estrelas conhecidas, comparações entre o tamanho e características denotadas.
Prática experimental.	Montagem de projetor de constelações utilizando materiais simples.

Fonte: autoria própria

Descritivos das atividades

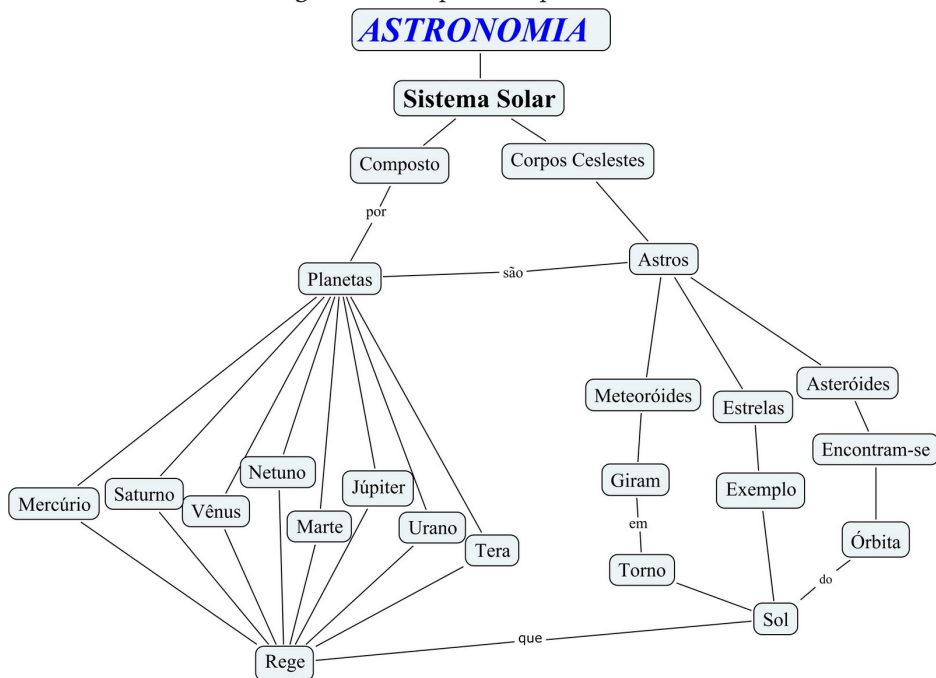
Encontro 1: Apresentação do curso: Falaremos brevemente sobre a motivação, justificativa e objetivos destacados para o projeto; Ordenadores prévios: Buscando entender e 'equalizar' a turma em que será realizado o minicurso será feita uma roda de conversas onde serão apresentados com auxílio do projetor uma sequência de slides com mídias introdutórias, o objetivo principal aqui é conversar sobre a Astronomia de modo geral, e entender os conhecimentos prévios já adquiridos pelo grupo. Recomenda-se utilizar quadrinhos, tirinhas, imagens, poesias, mapas conceituais, tornando o momento mais visual. Algumas outras recomendações são apontadas na **Tabela 2** e são encontrados com livre acesso em uma busca rápida na internet.

Figura 1 - Exemplo de tirinha



Fonte: retirada de (<https://www.humorcomciencia.com/blog/151-tirinha-de-astronomia/>)

Figura 2 - Exemplo de mapa conceitual



Fonte: retirada de (<http://rafaeljaquelineastronomia.blogspot.com/2011/06/mapa-conceitual.html>.)

Tabela 2 – Outros materiais recomendados

Mídia	Indicação	Pontos de interesse
Poesia	Poema Estrelado (Úrsula Avner)	“No poema a autora diz que ela colheu estrelas do céu. Será que isso é possível?” “Vocês acreditam que as estrelas caem do céu, como cita a autora do poema?”.
Imagem	Constelações do zodíaco	“Vocês sabem o que são estrelas?”
Tirinha	Desenvolvimento do telescópio	“Vocês já observaram o céu diurno e noturno?”, “Qual a sensação?”.

Fonte: autoria própria

Encontro 2: Falando sobre as estrelas e constelações, conhecendo o Stellarium e reconhecendo objetos celestes; Estrelas e constelações: Para iniciar o encontro, iremos apresentar o vídeo “Estrelas no céu” (<https://www.youtube.com/watch?v=WU944Mgs4E4>) uma apresentação de 2 minutos com várias gravações do céu e movimento dos astros. Em seguida, iremos falar brevemente sobre a formação das estrelas e constelações. Constelações: Apresentaremos o vídeo “ABC da Astronomia | Constelações” (<https://www.youtube.com/watch?v=-jD9wwYaxTgU>), fazendo uma breve introdução aos aglomerados de estrelas. Para reconhecer as constelações apresentada, iremos utilizar a ferramenta de simulação digital gratuita “Stellarium” (<https://stellarium.org/pt/>). Os alunos serão apresentados as funções básicas da ferramenta, definindo os polos, opções de atmosfera, busca e localização. Inicialmente eles terão um tempo livre para ler e observar informações sobre os astros no céu naquele momento. Para encerrar o encontro, iremos projetar o vídeo “Uma comparação do tamanho de planetas e estrelas”: (<https://www.youtube.com/watch?v=RJouWLn7INM>), que mostra em escala, a diferença de tamanhos entre algumas das estrelas que observamos e planetas.

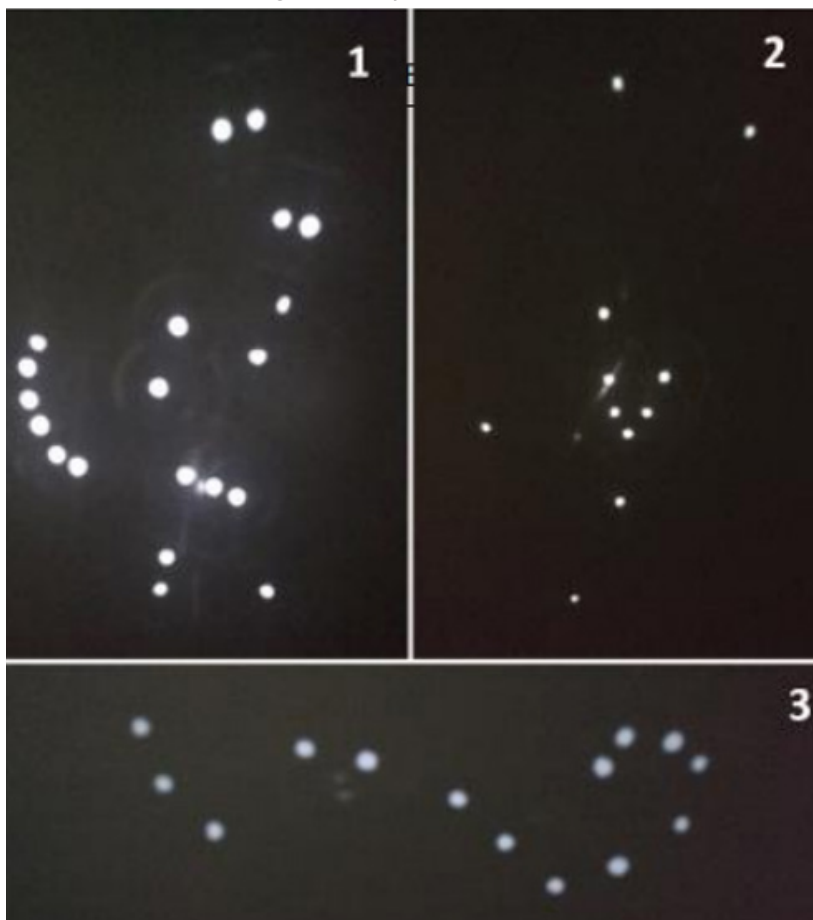
Encontro 3: Montagem de projetor de constelações utilizando materiais simples. No terceiro encontro os alunos irão montar um aparato para projetar constelações utilizando materiais simples, o processo se baseará no artigo de SILVA, A. et al, “Projetor de constelações de baixo custo: Proposta didática para o ensino e divulgação da Astronomia”, iremos tecer alguns breves comentários, porém, para detalhamento da montagem, convém consultar o artigo observando a montagem do kit 01. A atividade permite uma abordagem lúdica e prática, além de possibilitar a observação dos padrões de constelações como aqueles observados no céu noturno. As **Figura 1** e **Figura 2** mostram o resultado esperado para a prática indicada.

Figura 3 - Montagem lanterna-copo



Fonte: Retirada de (SILVA, et al.; 2018)

Figura 4 - Projeções resultantes



Fonte: Retirada de (SILVA, et al.; 2018)

CONCLUSÃO

Com um período de aproximadamente oito horas os docentes podem ao aplicarem esta sequência cobrir e cumprir vários objetivos relacionados ao ensino de ciências, competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. Com as atividades propostas discutem-se os conceitos e história da Astronomia antiga e moderna, destacando o estudo de estrelas e constelações.

Por fim, esta sequência de propôs uma alternativa para o ensino de Física de forma ativa que contemple a Base Nacional Comum Curricular e os conceitos de alfabetização científica, tem-se demonstrado a necessidade de ideias e ferramentas para proposição de aulas que despertem o interesse dos alunos, especialmente no ensino de Física pode-se buscar melhorar esses pontos a partir destas abordagens mais lúdicas, que envolveram as práticas experimentais, o uso de TICs e recursos visuais para ensino de Astronomia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRETONES, P. S. **Jogos para o Ensino de Astronomia**. 2. ed. Átomo, 2014. 121 p.
- CABRAL, D. **Por que conhecemos mais sobre o universo do que o próprio oceano?** 17 jan. 2020. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/noticias/por-que-conhecemos-mais-sobre-o-universo-do-que-o-proprio-oceano/>. Acesso em: 1 jul. 2022.
- FIASCA, Angelo B. A. et al. A utilização de metodologias ativas no ensino de física: uma possibilidade para o ensino de relatividade restrita na educação básica. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 16, ed. 2, 2021.
- JESUS, M. A. S. de; SILVA, R. C. O. A teoria de David Ausubel. **Encontro Nacional de Educação Matemática**. p. 1-14, 15 jul. 2004.
- LUIZ, A. A. **Projeto Astronomia na Escola: A Astronomia no Ensino da Matemática**. Orientador(a): Dr^a. Aparecida Francisco da Silva. 2010. 101 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2010.
- MILONE, A. et al. **Introdução à Astronomia e Astrofísica**. INPE-7177-PUD/38, São José dos Campos, 2018.
- MÜLLER, Alexei Machado et al. **Vida Fora da Terra**. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/n29_Muller/aula2/aula2d.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Claudia Mendes de. MELLO, Duília de. Os maiores desafios da astronomia moderna. **Ciência e Cultura**. 2009, vol.61, n.4, p.20-22.

PIETROCOLA, M. A matemática como estruturante do conhecimento físico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 19, ed. 1, p. 89-109, 2002.

RIZZATO, F. B. **História da Astronomia**. UFRGS. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/tex/fis01043/20042/felipe/pagina_do_felipe.html. Acesso em: 2 jul. 2022.

SILVA, A. et al. Projetor de constelações de baixo custo: Proposta didática para o ensino e divulgação da Astronomia. **Caderno de física da UEFS** 16 (01): 1203. p. 1-14, 2018.

SILVA, B. L. S. **Sequência didática sobre tópicos de astronomia para o ensino fundamental**. Orientador(a): Dr^a. Cleci Teresinha Werner da Rosa. 2019. 26 p. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, G. AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**. V. 18, ed. 4, p. 185-196, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Astrofísica para todos**: Curso de Astronomia e Astronáutica. 2022. Disponível em: <https://astrofisica.ufsc.br/aa/g/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Stellar Types**: Formação Estelar. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/oei/stars/formation/form_st.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

VALLE, Mariana do. SOARES, K. J. C. B. A Alfabetização Científica na formação cidadã. **Appris**, 2020.

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Andréia Brognoli Darôs¹

Josimara Rodrigues da Rosa²

Fernando José Spanhol³

INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio - NEM trouxe para as redes de ensino, escolas, professores e alunos muitos desafios. Após a implementação desse novo modelo de ensino, iniciou-se um processo de mudanças e adaptações, abrindo espaço para estudos sobre o tema e justificando a relevância deste estudo.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma revisão teórica dos artigos que compõem o e-book “Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina”, da Secretaria de Estado de Santa Catarina - SED. Este e-book compilou relatos de profissionais envolvidos com o tema, sendo criado e disponibilizado para que mais escolas aprimorem o processo de implementação do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2023).

O e-book é resultado das formações continuadas de professores e técnicos da Rede Estadual de Ensino, promovida pela SED, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o novo currículo do Ensino Médio, incluindo subsídios para a implementação das Trilhas de Aprofundamento, que compõem o itinerário formativo da nova grade curricular.

1 Mestranda no Programa de pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Araranguá, Santa Catarina, Brasil. E-mail: andreiabrognolidaros@gmail.com.

2 Mestranda no Programa de pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Araranguá, Santa Catarina, Brasil. E-mail: josimarapauloj@gmail.com.

3 Pedagogo com Doutorado em Mídia e Conhecimento. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Araranguá, Santa Catarina, Brasil. E-mail: fernando.spanhol@ufsc.br.

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico

O Ensino Médio é considerado como etapa final da educação básica desde a Constituição Federal de 1988, mas só a partir de 2013, com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou-se etapa obrigatória no Brasil.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e também uma das que mais sofrem desistências por parte dos estudantes, pois é a fase em que muitos começam a ter necessidade de trabalhar, e já estão, muitas vezes, formando uma família, aumentando seus compromissos e responsabilidades. Por isso, tem-se mostrado crucial garantir a permanência dos estudantes e ampliar suas experiências no Ensino Médio (BRASIL, 2018). Conforme descrito na BNCC, o ensino médio deve ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018).

É importante garantir que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de escolarização, assegurando-lhes uma formação que permita-lhes definir seu projeto de vida, para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Cabe à escola proporcionar experiências que garantam as aprendizagens necessárias para o enfrentamento dos desafios da atual sociedade (BRASIL, 2018).

Transformações na dinâmica social estão ocorrendo de forma muito rápida na contemporaneidade, em virtude, principalmente, do desenvolvimento tecnológico. Isso afeta diretamente a população de jovens, aumenta as incertezas em relação ao mundo do trabalho e relações sociais. Essas transformações representam um grande desafio para a formulação de políticas de organização do currículo da Educação Básica, e em específico, para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Baseado em concepções como essas, foi implementado, a partir de 2018, o Novo Ensino Médio - NEM, com objetivo de é aproximar os conteúdos do currículo escolar à realidade dos atuais estudantes, que enfrentam novos desafios da vida em sociedade e no mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico a fim de ampliar sua permanência na escola e melhorar a qualidade da aprendizagem (BRASIL, 2018).

A Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo uma nova organização curricular para esta etapa de ensino, que deverá contemplar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes itinerários, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica profissional, ampliando sua carga horária de 2.400h (duas mil e quatrocentas horas) para 3.000h (três mil horas) (MEC, 2022).

As mudanças trazidas pelo NEM passam pelo desenvolvimento de competências que promovam a formação integral do aluno pela expansão da oferta da educação profissional, e com a criação de currículos com uma parte comum (Formação Geral Básica - 1800h nos 3 anos) e outra flexível (Itinerários Formativos, podendo ser escolhida pelos alunos - mínimo de 1.200 mil horas nos três anos), fundamentados na BNCC (BRASIL, 2018).

Com a implementação do Novo Ensino Médio, a fim de nortear as mudanças, o estado de Santa Catarina elaborou o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - CBTCEM. Com alicerce na BNCC, este documento tem como base a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a BNCC. Sendo a BNCC é um documento de caráter normativo, que define como aprendizagens essenciais desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades de ensino, assim como está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), como está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (SANTA CATARINA, 2021).

O CBTCEM foi organizado em cinco cadernos, onde o Caderno 1 refere-se Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; Caderno 4 - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos; Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento: Formação docente - curso normal em Nível Médio - Magistério (SANTA CATARINA, 2022).

A oferta de diferentes itinerários formativos, tem foco nas áreas de conhecimento de interesse do aluno e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018) As trilhas de aprofundamento compõem o itinerário formativo e são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, que precisam ser escolhidas pelos estudantes (BERTOZZO ET AL, 2023). As mesmas abrangem maior carga horária da parte flexível do currículo, sendo organizadas em torno de uma temática específica, podendo contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, bem como a Educação Profissional e Tecnológica (HEINRICHS, 2023).

METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de natureza qualitativa, visto que não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2005). Quanto ao tipo

de pesquisa é do tipo bibliográfica, propondo-se a fazer uma análise bibliográfica dos artigos presentes no e-book intitulado “Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina”, viabilizado pela SED. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é feita a partir de materiais já elaborados sobre o assunto pesquisado, principalmente livros e artigos científicos. A pesquisa caracteriza-se também como documental, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003), constitui o que se denomina de fontes primárias, onde se analisa documentos oficiais na íntegra para elaboração da pesquisa, como foi o caso da análise deste e-book.

DISCUSSÃO

O e-book “Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina” compilou relatos de profissionais envolvidos com o tema, a fim de auxiliar as unidades escolares no processo de implementação do Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2023).

Gasparin e Silva (2023) refletem sobre o processo de construção dos documentos curriculares do estado, e destacam que, no processo de implantação do NEM, a formação de professores é de fundamental importância para o sucesso de uma prática pedagógica que atenda às necessidades da juventude e ajude no combate à evasão escolar.

Neste sentido, Bertozzo et al (2023) dialogam sobre a aderência dos itinerários formativos aos cursos técnicos profissionais, baseado em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Buscando desenvolver e consolidar habilidades que permitam aos estudantes ampliar sua visão de mundo, construindo autonomia e responsabilidade.

Santos (2023) escreve sobre o processo de criação do CBTCem, buscando discutir quais foram os sujeitos envolvidos. As estratégias de implementação envolveram o redimensionamento dos currículos, formação continuada dos profissionais da educação, a ampliação da carga horária, participação das Coordenadorias Regionais de Educação, gestores e equipe da técnica da SED/SC. Aos professores foram disponibilizados materiais de apoio, encontros e momentos de discussão e reflexão sobre a prática educativa. Aos estudantes, possibilidades na escolha dos Itinerários Formativos, ganhando destaque como protagonistas.

Santos et al (2023) apresentam uma reflexão teórica sobre o papel das Trilhas de Aprofundamento no currículo do Ensino Médio no estado e relata o processo de implementação das trilhas em Unidades Escolares da Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó. Os autores relatam que as Trilhas de Aprofundamento foram recebidas com estranheza e muitas dúvidas, no primeiro momento nas escolas-piloto, mas “com o passar do semestre, os professores foram se encantando

com o trabalho que estava sendo desenvolvido e o brilho no olhar dos estudantes em cada etapa desenvolvida” (SANTOS ET AL, 2023, p. 60).

De acordo com Almeida et al (2023) o novo currículo tem a intenção de produzir novo sentido e significados aos estudantes, bem como favorecer o protagonismo juvenil na realização das escolhas de seus projetos de vida. Através do aprofundamento em uma área do conhecimento, ou na formação técnica profissional, permite-se que os estudantes desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, acabando por contribuir na formação integral do sujeito.

Heinrichs (2023) buscou perceber os principais desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores para a Implementação das Trilhas de Aprofundamento, e relatar uma pesquisa participante em uma das escolas-piloto de Santa Catarina. O autor relata dificuldades de integração entre os professores quanto ao planejamento das trilhas, e falta de formação e informação, no primeiro momento de implementação, decorrente de ser algo novo para estudantes e professores. O autor descreve ainda, que os desafios anunciados pelos professores foram a necessidade de formação continuada, trabalho interdisciplinar e planejamento, investimentos em estrutura física da escola (HEINRICHS, 2023).

Orso, Ioris e Sabka (2023) analisam o NEM, com destaque para BNCC e sua experiência de trabalho como formadores do Novo Ensino Médio. Os autores, no papel de educadores consideram que a BNCC contribui para ampliar as desigualdades educacionais, pois pretende padronizar o currículo em um território desigual (ORSO, IORIS E SABKA, 2023). Contrapondo-se ao que busca a BNCC, cujo objetivo é equalizar a educação, através de uma grade nacional (BRASIL, 2018). Os autores ainda destacam como fator negativo, quando não há possibilidade de escolha do Itinerário Formativo em pequenas escolas com poucos estudantes matriculados, quando só se forma uma turma.

Cabral, Frasseto e Hoepers (2023), relatam a implementação da Trilha de Aprofundamento “Mulheres no Território Catarinense”, onde o professor conseguiu trazer a sua temática trabalhada em História (na Formação Geral Básica - FGB), para o contexto das Trilhas de Aprofundamento.

Bassi, Voltolini e Diehl Filho (2023), apresentam uma reflexão teórica sobre as Trilhas de Aprofundamento e relatam seu processo de implementação em Unidades Escolares da Coordenadoria Regional de Educação de Jaraguá do Sul:

Uma educação, que era utópica, começa a tomar forma, ou seja, começa a nascer e crescer na troca diária entre docentes, discentes, coordenadores e gestores. Frente a esse novo caminho, desconhecido, desafiador e por vezes assustador, passou-se a ter o hábito de dialogar, conversar, trocar ideias e experiências frente à rotina escolar, pois a proposta das Trilhas de Aprofundamento nos remete sempre a trabalhar em equipe, devido a sua

construção contemplar mais de um componente curricular de uma mesma Área do Conhecimento, ou até mesmo integrar mais de uma Área (Bassi, Voltolini e Diehl Filho, 2023, p. 93).

Grabin, Maziero e Oliveira (2023) relatam a experiência da equipe de formadores de uma escola de Santa Catarina na trilha “Corpos que Expressam Suas Vozes”, com a atividade “Júri simulado”, que abordou o tema, convergências e divergências do NEM, exigindo dos estudantes que saíssem da zona de conforto e desenvolvessem o protagonismo juvenil, conforme habilidades e competências previstas na BNCC e no CBTCem. O trabalho deu-se devido à necessidade de dar voz aos estudantes e de sentir como eles se veem dentro dessa nova realidade. Essa trilha pressupõe o espaço para estudo de vozes normalmente não ouvidas pela sociedade (GRABIN; MAZIERO; OLIVEIRA (2023).

Ferreira, Borsoi e Ribeiro (2023), trazem a imprescindibilidade do planejamento interdisciplinar, relatando o percurso dos estudantes em uma trilha, na qual desenvolveram um projeto, unindo várias áreas do conhecimento. Ao final, percebeu-se que a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio é fundamental para que os estudantes se apropriem de novos conceitos e conhecimento, e que possam colocá-los em prática na vivência do seu dia a dia.

Turcatto et al (2023) apresentam o relato de experiência de uma escola na Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha, com a trilha “A Matemática, o ser humano e a natureza”, do eixo matemática e suas tecnologias, dividindo a trilha em quatro unidades curriculares: a matemática nos elementos da natureza, a matemática no corpo humano, a matemática e a nutrição, e a matemática na agricultura, proporcionando possibilidade de maior integração entre as Áreas do Conhecimento.

Dias e João (2023) as trilhas de aprofundamento visam o protagonismo juvenil, estimulam metodologias ativas e são uma tentativa de adequação da escola ao momento atual de transformações da sociedade. Indo de encontro com estes autores, Rosa e Effting (2023) apresentam as trilhas de aprofundamento ofertadas em uma escola em Laguna/SC, onde foram desenvolvidos e apresentados pelos estudantes, trabalhos nas trilhas Foto (Cidade)grafias em movimento e Atelier do Território Catarinense, nas quais eles demonstraram através de fotografias os espaços da cidade, sua origem histórica, étnica, religiosa e cultural.

Hemkemier et al (2023) descreve sobre a escuta diagnóstica na definição das trilhas de aprofundamento. A escuta diagnóstica consiste em analisar o contexto escolar, verificando os espaços e profissionais disponibilizados nas unidades escolares.

Erdmann e Ficagna (2023), buscam compreender como está se desenvolvendo as Trilhas de Aprofundamento nas escolas de Palmitos/SC,

fazendo uma relação com o desenvolvimento de competências nos alunos. Foi visto que os alunos demonstram mais ou menos competência em determinadas situações, por razões diversas, justificando a importância do planejamento integrado entre os diferentes componentes curriculares.

Correia et al (2023), trazem a combinação estratégias das escolas nas escolhas das trilhas, sendo elas: formulários, entrevistas individuais, rodas de conversas ou grupos de discussão, portfólio dos estudantes, mostra de trabalho. Complementando a ideia, de acordo com Giassi e Santos (2023), os estudantes têm participação na escolha das trilhas, por meio de escutas ativas junto à comunidade escolar.

Souza (2023) busca avaliar as contribuições das Trilhas de Aprofundamento no NEM nas escolas públicas de Santa Catarina. Através da observação das práticas realizadas, a autora verificou que as trilhas incluem o estudante como centro do processo de aprendizagem, trazendo seu protagonismo para o percurso de construção do conhecimento e competências.

Para Soto (2023) o novo formato do Ensino Médio trouxe ampliação do tempo e novas possibilidades de formação docente, sendo isso associado às realidades escolares do entorno e da comunidade escolar. Neste sentido, para Coelho, Muller e Almeida (2023), o NEM se apresenta como um espaço de vivências e aprendizagens que deve oportunizar aos estudantes um desenvolvimento integral, contemplando suas expectativas, interesses e necessidades.

Meneghini, Rossi e Carvalho (2023) expõem as práticas da trilha “Mundos do Trabalho no Território Catarinense”, de uma escola em Santa Catarina, onde relatam que os estudantes conseguiram compreender o conceito de trabalho de forma ampla e cheia de possibilidades. Apesar dos pontos positivos, para as trilhas funcionarem adequadamente, necessita-se de mais recursos pedagógicos e de um olhar atento para a formação do professor (MENEZHINI; ROSSI; CARVALHO, 2023).

Souza et al (2023) trazem relatos docentes na trilha “saúde, juventudes, e cuidados de si e dos outros”, a respeito de planejamento integrado, parcerias (visitas a empresas e profissionais) intervenções socioculturais, currículo, protagonismo, investigação científica, práticas ao ar livre e identidade docente. Vindo de encontro ao que trazem Vila, Tavares e Pereira (2023), sobre o NEM e a formação integral do sujeito.

Pacheco (2023) busca detalhar as trilhas de Linguagens e suas tecnologias, refletindo sobre as possibilidades pedagógicas, dando destaque especial para a autoria do professor ou da equipe responsável pela trilha, para busquem soluções para a realidade que os cerca e não “receitas” prontas a serem seguidas.

Por fim, Almeida (2023) procura detalhar as trilhas de aprofundamento

da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, trazendo que as trilhas buscam expandir os aprendizados promovidos pela FGB, junto às temáticas contemporâneas, sintonizadas com o contexto e os interesses dos estudantes.

CONCLUSÃO

Através dos relatos, observa-se que algumas escolas conseguiram fazer a integração das várias áreas do conhecimento através das trilhas de aprofundamento. As trilhas trazem temas importantes para a vida do estudante em sociedade, para o seu melhor desenvolvimento como cidadão.

Por meio de um processo de ensino centrado no estudante, o NEM oportuniza atividades que possibilitem a participação e o desenvolvimento da autonomia dos jovens, com base nas necessidades e interesses dos estudantes, e as trilhas motivam o aprofundamento nos campos com os quais os estudantes se identificam.

Apesar das dificuldades relatadas por alguns docentes, o Novo Ensino Médio é uma oportunidade que a escola tem de promover a inovação e melhorar a qualidade na educação. Mas para que esse novo modelo de ensino funcione de forma eficaz, tal qual como é expressa nos documentos de criação, leis e portarias, é necessário investimento em infraestrutura, em materiais de apoio e em qualificação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anderson Graboski de et al. Ensino médio em Santa Catarina: passado, presente e futuro. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ALMEIDA, Sérgio Luiz de. Trilhas de aprofundamento da área ciências da natureza e suas tecnologias. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BASSI, Giovana Polnow. VOLTOLINI, Ieda Maria Mohr. DIEHL FILHO, Leopoldo. Aprofundando nas trilhas: novas perspectivas no território catarinense. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BERTOZO, André Fabiano Bertozzo et al. As trilhas de aprofundamento no currículo base do ensino médio do território catarinense. In: Trilhas de apro-

fundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. **Gov.br**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Planalto**. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 jun. 2023.

CABRAL, Alcinei. FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. HOEPERS, Nélida Alves. Mulheres no território catarinense como trilha de aprofundamento no currículo do ensino médio. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COELHO, Angelita Teresinha. MÜLLER, Carla. ALMEIDA, Júlio Henrique Kramer de. Trilhas de aprofundamento: uma nova rota para o ensino médio. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CORREIA, Carolini Vilela. Nas trilhas do conhecimento: uma análise sobre a alteração curricular no novo ensino médio e seu itinerário formativo. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DIAS, Camila Juliana Buerger. JOÃO, David de Souza. Itinerário formativo: a opção e possibilidades das trilhas do aprofundamento e eixos estruturantes para o novo ensino médio catarinense. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ERDMANN, Carla Maristela Marx. FICAGNA, Rosilei Gugel. Novo ensino médio e as trilhas de aprofundamento: o desafio da implementação. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, Ermelina Pires. BORSOI, Girlene Adriana Ciarnoski. RIBEIRO, Rachel Pelicer Calomeno. O campo como lugar de vidas, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do**

Estado de Santa Catarina. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GASPARIN, Marilete; SILVA, Tânia Maurícia Willamil. Construção curricular das trilhas de aprofundamento do novo ensino médio, em Santa Catarina: história, processo de escuta e formação continuada. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina.** 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIASSI, Heldilen Cirimbelli. SANTOS, Anilore Fátima dos. Trilhas de aprofundamento no currículo base do ensino médio do território catarinense. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina.** 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRABIN, Fabieli Simone Lange. MAZIERO, Flávio Luiz. OLIVEIRA, Silvane Teresinha da Silva Prestes de. Trilhas de aprofundamento: mais que um desafio, uma possibilidade! In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina.** 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HEINRICHS, Marcelo Martin. Relato de experiência sobre a implementação da trilha de aprofundamento do novo ensino médio em escola da rede estadual de Santa Catarina. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina.** 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HEMKEMIER, Aline Deise Haidemann Baggio. O processo da escuta diagnóstica no apontamento das trilhas de aprofundamento no novo ensino médio. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina.** 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMIInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC - Ministério da Educação. Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio. **Ministério da Educação.** 2022. Disponível em: <https://www>.

gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/RelatrioIVD12Meta1MatrizENEM.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

MENEGHINI, Neura. ROSSI, Paulo Rogério de. CARVALHO, Vera Lucia Gonçalves. Mundos do trabalho no território catarinense: preparação para o trabalho ou formação humana? In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ORSO, Andréia Vitória Trevisol. IORIS, Ilizeide Mari. SABKA, Inês. Base nacional comum curricular: o contexto da sala de aula. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PACHECO, Renan Osvaldo. As trilhas de aprofundamento da área de linguagens. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2º ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Elisângela Campos Claudino. EFFTING, Mônica da Silva Oliveira. Trilhas de aprofundamento novo ensino médio – a formação do povo lagunense. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-2?authuser=0>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de

Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-3?authuser=0>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 4 - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/13644-curriculo-caderno-5-versao-preliminar&sa=D&source=docs&ust=1686593735183740&usq=AOvVaw2bROOfG_3_3tHuy-bIF74p. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento: Formação docente - curso normal em Nível Médio - Magistério. **Governo do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Coan, 2021. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/0069133836e3ee79a1713>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos. Tecendo sonhos e novas perspectivas no ensino médio: inovações curriculares no território catarinense. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, Eliriane Ana Tonatto dos, et al. Trilhas de aprofundamento do ensino médio: flexibilização curricular e experiências. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Arquivo eletrônico. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

SOTO, Carla Roberta Dall. Novo ensino médio: flexibilização necessária. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Cristiane Borre de. Análise de relatos docentes que experienciaram a sua práxis na trilha “saúde, juventudes, e cuidados de si e dos outros”. In: Tri-

lhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOUZA, Janete Paiter de. Novos olhares sobre o ensino médio: uma análise das trilhas de aprofundamento. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TURCATTO, Rosemari Barden. Trilhas de aprofundamento - a matemática, o ser humano e a natureza: relato de experiência. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VILA, Ana Dirce de. TAVARES, Cleusa Maria Felisberto. PEREIRA, Karin Regina De Bem. Novo ensino médio e a formação integral do sujeito. In: Trilhas de aprofundamento no currículo de Santa Catarina. **Governo do Estado de Santa Catarina**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13ZDMInkCtaWhM8BOTJJOMSWpuM-JMvKE/view>. Acesso em: 10 jun. 2023.

O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E A INDISCIPLINA ESCOLAR

Cleber Nazário Betcher¹

INTRODUÇÃO

A indisciplina dentro de sala de aula é talvez um dos grandes problemas que afligem professores e diretores escolares na atualidade.

Para BASSO (2010):

[...] até bem pouco tempo esse problema era entendido, de forma geral, como um problema do aluno. Entretanto, reduzir a disciplina escolar às faltas cometidas pelos alunos pouco contribui para a compreensão e solução do problema. Hoje sabemos que a indisciplina não pode ser entendida de maneira ingênua, como se dissesse respeito a um ou outro elemento do processo educativo.

LA TAILLE (1996, p. 9) diz que “definir indisciplina não é tarefa fácil. Ao contrário. O tema é delicado, perigoso até”. Segundo o autor, são três os motivos que justificam essa afirmação:

- Dizer que a indisciplina acontece pela falta de valores do nosso tempo pode ser um moralismo ingênuo;
- Explicar o fenômeno em uma única dimensão excluiria outras perspectivas, como sociológicas e pedagógicas;
- A indisciplina pode ter muitas interpretações dependendo do contexto onde está inserida, trazendo consigo uma certa ambiguidade.

Como podemos ver a seguir:

[...] o conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo (Rego, 1996, p. 84).

Portanto, podemos definir indisciplina começando com uma análise do conceito de disciplina, uma vez que uma significa a falta da outra.

1 Especialista em Gestão Escolar. Licenciado em Física, Química e Matemática pela Universidade do Extremo Sul Catarinense UNISUL – Tubarão/Araranguá – SC e professor da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina desde 2000.

CONCEITUANDO DISCIPLINA E INDISCIPLINA

A palavra disciplina tem a mesma origem da palavra “discípulo”, que significa “aquele que segue”, que, segundo Carvalho (1996), é o aprendiz que se submete às regras do que pretende aprender ou à autoridade do mestre que o inicia em uma arte ou área do conhecimento. Sendo assim, percebe-se ambigüidade também na palavra disciplina. Porém, em todas as definições, as palavras ordem, normas e regras são elementos comuns e imprescindíveis.

A indisciplina, por sua vez, é tratada como um comportamento contrário a disciplina, “como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência e desacato, traduzido na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora” (REGO, 1996, p. 85 apud BASSO, 2010).

Para LA TAILLE (1996, p. 10) o principal motivo que leva a indisciplina seria o caos do comportamento, a revolta do indivíduo contra as regras, sendo necessário investigar as causas de tal revolta. Porém, mesmo esta opção sendo a mais plausível, o autor não descarta a ideia de que a indisciplina é uma consequência do desconhecimento das regras.

Sendo assim, a indisciplina seria tratada como um problema de comportamento, mas esse conceito é errôneo e deve ser revisto.

[...] o conceito de indisciplina apenas como “problema de comportamento” precisa ser superado e assim devemos considerar outras dimensões além da comportamental, para englobar os diversos aspectos psicossociais envolvidos neste fenômeno (GARCIA, 1999, p. 102).

Alguns autores tratam a indisciplina visionando outros ângulos:

“A indisciplina pode ser vista como uma forma do indivíduo se mostrar para o mundo, mostrar sua existência; em alguns casos, tem somente a intenção de ser ouvido por alguém” (FREITAS, 2007).

“A indisciplina pode ser uma maneira de a criança e o jovem informarem que algo não vai bem. Nesse sentido, seria um sintoma cujas causas podem estar localizadas na esfera pessoal, familiar, escolar ou comunitária.” (PÓVOA; SUDBRACK, 2004).

Sob esses pontos de vista, a indisciplina pode ser algo mais do que o descumprimento de regras, ela pode ser uma grande fornecedora de informações sobre a relação entre a escola, os alunos e os conteúdos. (FORTUNA, 2006, p. 89 apud BASSO, 2010).

Porém, o que se busca não é a completa aceitação a esse descumprimento de regras, mas sim um caminho com novas alternativas de ação.

O QUE SÃO REGRAS?

A disciplina condiz com o cumprimento de regras, porém estas regras também são organizadas conforme o ambiente e a situação em que estão inseridos os indivíduos que irão cumpri-las. Tais regras se dividem em morais e convencionais.

Segundo BASSO (2010), “as morais são as regras construídas socialmente, com base em princípios que visam o bem comum. Por exemplo, não xingar e não brigar”.

As convencionais são as regras definidas por um grupo com objetivos específicos. Um exemplo dessas regras é o uso do celular em sala de aula. Ela pode mudar de escola para escola e, ainda, dentro de uma mesma instituição, dependendo do momento. Ou seja: não usar o celular na sala de aula pode ser uma convenção, porém não há nada de moral nessa ação.

Para a autora, tanto as regras morais como as convencionais devem fazer parte da dinâmica escolar, devendo ser repassadas aos alunos para que os mesmos estejam cientes daquilo que deverão obedecer.

No entanto, o extremismo não é a melhor solução. É necessário buscar um equilíbrio, estabelecer um meio termo, construindo um ambiente de cooperação entre professor e aluno, surgindo assim os limites, que dependem de cada situação.

Limites, segundo Furtado (2008), são regras, combinações, atitudes que determinam aquilo que se pode ou não fazer, incluindo o reconhecimento de que os atos têm consequências.

Sendo assim, BASSO (2010) diz que “o estabelecimento de limites é fundamental na formação moral da criança e no desenvolvimento da sua autonomia.”

Ainda segundo a autora, a função protetora dos limites não se restringe apenas aos limites colocados com o objetivo de evitar situações de risco ou perigo, mas abrange algo bem mais amplo, como proteger a criança contra o excesso de sentimento de culpa ou remorso, além de ajudá-la a desenvolver a capacidade de suportar frustrações. O limite é saudável quando se refere apenas aos atos, não desmerecendo ou desvalorizando a pessoa. A pessoa não deve se sentir culpada pelos seus atos, mas sim responsável por estes. Dar o exemplo é a melhor forma de impor limites.

A INDISCIPLINA ESCOLAR PROPRIAMENTE DITA

Hoje em dia, a indisciplina dentro de sala de aula vem ocupando um enorme espaço. Isso vem ocorrendo tanto em instituições públicas como privadas,

e não só no Brasil, mas também em vários outros países. (OECD, 2009).

Segundo Rego (1996), “questão não é suficientemente debatida e aprofundada, prevalecendo, ainda, um olhar parcial e pouco fundamentado do problema.”

As justificativas, além de pouco críticas e abrangentes, se mostram impregnadas de meias verdades, de explicações do senso comum ou pseudocientíficas (uma espécie de “psicologização” o “sociologização” das questões educacionais e pedagógicas). (REGO, 1996, p.90).

Apesar do tema ser atual, conforme acabamos de verificar, os comportamentos de indisciplina existem desde que surgiu a escolaridade formal. Ou seja: a indisciplina é um fenômeno “tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”. (ESTRELA, 1992, p. 13 apud BASSO, 2010).

Era possível encontrar um controle bastante rígido sobre o comportamento dos alunos. As regras disciplinares se caracterizavam principalmente pela determinação e fiscalização do corpo e da fala. O silêncio nas aulas deveria ser total e, fora delas, contido. A disciplina era imposta de forma autoritária, à base de ameaças, castigos, medo e coação. As atitudes contrárias a essas recomendações eram consideradas grandes indisciplinas e tratadas com total rigor. (BASSO, 2010).

Porém isso não é tornar-se disciplinado. Não é disciplinado um indivíduo que alguém torna artificialmente silencioso e imóvel como um paraplégico. É um indivíduo aniquilado, não disciplinado. Consideramos disciplinado um indivíduo que é senhor de si e que pode, por conseguinte, dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida. (MONTESSORI, apud BOARINI, 1998, p.12).

A verdade é que a sociedade mudou, a família mudou e o aluno também mudou, mas a escola continua com seus modelos disciplinares de décadas atrás. Por isso:

Alguém já afirmou que se conseguíssemos, numa suposta máquina do tempo, trazer aos dias de hoje um cirurgião e um professor que viveram há dois séculos, o primeiro ficaria imobilizado e maravilhado com os avanços em sua profissão, pois encontraria um ambiente de trabalho totalmente modificado. O segundo, por sua vez, certamente conseguiria desenvolver sua atividade sem maiores problemas, afinal o ambiente que encontraria seria muito semelhante ao do seu tempo. (KALINKE, 1999, p.16).

Nessa perspectiva, a indisciplina dos alunos pode ser sinal de resistência à escola que foi idealizada para um tipo de aluno e está recebendo outro. Entretanto, isso não pode servir para justificar a falta de disciplina e interesse dos alunos. (BASSO, 2010).

Em síntese, precisamos buscar alternativas diferentes, para uma indisciplina

que também tem se manifestado de formas diferentes. (VASCONCELLOS, 2006, p. 49 apud BASSOS, 2010).

CAUSAS DA INDISCIPLINA

De acordo com Vasconcellos (1994), as causas da indisciplina podem ser encontradas em cinco grandes níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno, que para VASCONCELLOS (1994) estão profundamente entrelaçados.

Todo indivíduo nasce inserido em um grupo social, e esse grupo interfere em suas escolhas e estilo de vida. As mudanças que ocorrem dentro da sociedade afetam os setores psicológicos, racionais e culturais do ser submetido a elas.

Para Vasconcellos (1994), a grande marca dessa sociedade é o consumismo. A sociedade mostra-se imatura pelo alto consumismo, levando à busca da satisfação imediata do prazer, diminuindo a capacidade de tolerância à frustração e aumentando a agressividade, a violência, a corrupção. (BASSO, 2010). Para a autora, “a indisciplina na sala de aula pode ser reflexo da sociedade, que nos dias de hoje é marcada pelo individualismo, consumismo, racionalismo, conflito, insegurança e violência.”

Um outro motivo que contribui para a falta de disciplina na escola é o tipo de relação que os pais estabelecem com os filhos que pode influenciar de forma positiva ou negativa no seu desenvolvimento (STEINBERG et. AL., 1994).

Sob outro ponto de vista, “as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina” (GUIMARÃES, 1996, p.77).

Com relação aos professores, VASCONCELLOS (2004) diz o seguinte:

O que angustia é ver que justamente o tipo de professor que se desejaria ter – aberto, crítico, consciente, com uma proposta pedagógica significativa -, não querendo reproduzir a prática autoritária, mas não tendo clareza da nova postura, se perde no meio do caminho: na busca de uma postura libertadora acaba chegando a uma postura liberal-espontaneísta (falta de compromisso, de responsabilidade, de disciplina, de conteúdo, etc.) (VASCONCELLOS, 2004, p. 32).

A falta de autoridade do professor também é uma consequência de uma formação inadequada do docente. Nessa perspectiva, a palavra de ordem passa a ser o “encaminhamento”. Encaminha-se para o coordenador, para o diretor, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, não raras vezes, é o expurgo ou a exclusão velada sob a forma das “transferências” ou mesmo do “convite” à auto retirada (AQUINO, 1998, p.8).

Um outro aspecto que tem sido bastante discutido como uma das causas da indisciplina escolar é a falta de motivação dos alunos. Segundo Vasconcellos

(1996), antigamente os alunos estudavam porque tinham em mente a perspectiva de uma recompensa no futuro. Hoje, porém, os alunos não vislumbram mais um futuro melhor por meio de um diploma.

Quanto a esse aspecto, Amado (2000) distingue três tipos de alunos:

- Obrigados-satisfeitos: são aqueles que se conformam com as exigências da escola e aderem às regras impostas pelas instituições.
- Obrigados-resignados: são os encaram a escola como um mal menor a que não podem fugir. A maioria se adapta ao sistema tentando tirar partido da situação e seu maior objetivo é passar de ano.
- Obrigados-revoltados: são os inconformados. Estão sempre na defensiva e têm históricos de conflito nas instituições que frequentam. Eles normalmente são os protagonistas dos casos mais graves de indisciplina.

Por fim, alguns fatores inerentes ao próprio aluno também podem originar o comportamento indisciplinado, como os de natureza biológica, psicológica e emocional. A esse respeito, Oliveira (2005) alerta que casos de transtorno e déficit de atenção e hiperatividade, problemas visuais, auditivos e outras disfunções, se não forem observadas e encaminhadas adequadamente pelo professor, podem resultar em casos de indisciplina (OLIVEIRA, 2005 apud BASSO, 2010).

Enfim, os professores dizem que os responsáveis pela indisciplina em sala são os pais (que não dão limites), que culpam os professores (que não são competentes) e a escola (que não tem pulso firme), que culpa o sistema (que não dá condições), etc. (VASCONCELLOS, 2004, p.66).

Diante disso, não podemos mais acreditar que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, nem à estrutura escolar tampouco. Também não se pode atribuir a responsabilidade às ações do professor, transformando o problema em uma situação pedagógica, unicamente. (AQUINO, 1996 apud BASSO, 2010).

CONCLUSÃO

A indisciplina escolar vem aumentando a cada ano letivo, e isso demonstra tanto a falta de preparo de diretores e professores como a revolta cada vez maior dos alunos com a sociedade onde estão inseridos.

Existem medidas corretivas que auxiliam no domínio da indisciplina escolar. Tais medidas devem constituir-se de procedimentos múltiplos, encadeados entre si de modos diversos e articulados com a personalidade do professor (AMADO, 2000).

Segundo o autor, a medida mais aceita pelos alunos é a de correção pela integração/estimulação, que consiste em tentativas de resolver os problemas através do estabelecimento de algumas formas de diálogo com os alunos, nas quais prevalecem as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as

bases do poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos. (BASSO, 2010).

No caso das escolas já afetadas pela desordem e que apresentam contextos de perigo potencial ou efetivo aos estudantes e professores, determinados procedimentos se fazem necessários, como forma de produzir melhorias reais em seu ambiente. É sugerido que sejam utilizadas estratégias de desenvolvimento institucional e que se comece um processo de reestruturação (ou elaboração) de programas disciplinares e de ensino, visando obter melhorias significativas tanto no comportamento estudantil quanto no seu desempenho escolar. Nesse caso, não basta focalizar apenas o comportamento dos alunos. “É necessário considerar todos os aspectos do seu desenvolvimento psicossocial em relação à qualidade da educação oferecida pela escola”. (GARCIA, 1999, p.107 apud BASSO, 2010).

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. S. **A construção da disciplina na escola**. Suportes teórico-práticos. Porto: Edições ASA, 2000.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus. 1996.
- BASSO, Cláudia de Fatima Ribeiro. **Indisciplina escolar**. Blumenau: IADE, 2010. 97 p.
- BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar: a queixa da atualidade**. Aparentamentos, n. 69, 1998.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. **Os Sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. São Paulo: Porto, 1992.
- FORTUNA, T. R. **Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção**. In: Xavier, M. L. (Org.). **Disciplina escolar: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FREITAS, Eduardo. **Indisciplina Escolar, um grande problema da educação**. Equipe Brasil Escola, 2007.
- FURTADO, Nina Rosa. **Limites – entre o prazer de dizer sim e o dever de dizer não**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.
- GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. In: Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos proble-**

mas de comportamento. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 1999.

LA TAILLE, Yves de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 12. Ed. São Paulo: Summus, 1996.

OCDE. **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.** Panorama sobre a Educação. Paris: OECD, 2009.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina Escolar: determinantes, consequências e ações.** Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

PINHEIRO, Odnea Quartieri Ferreira. **Dificuldades de aprendizagem.** Blumenau: IADE, 2010. 82 p.

PÓVOA, M. L. S.; SUDBRACK, M.F.O. **Resgatando a autoridade na família e na escola.** Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas, 2004. Disponível em: http://50anosbsb.unb.br/SENAD/aula_12.pdf

RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. **Didática e interdisciplinaridade.** Blumenau: IADE, 2010. 90 p.

REGO, Teresa Cristina R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana.** In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina – construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1994.

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) - SUA CONDIÇÃO NA BASE E SUA RELAÇÃO COM AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS DO CURRÍCULO

Gustavo Rodrigues Jordão¹

Patrick Dutra²

Guilherme Orestes Canarim³

Alex Sander da Silva⁴

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a realidade está sempre em movimento e em constantes transformações. Portanto, reformas e mudanças são esporadicamente necessárias em todos os âmbitos da sociedade. A educação e o currículo escolar não escapam desse contexto, porém, é importante compreender que nem sempre as reformas e mudanças são positivas.

Ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi uma reforma da educação no país, corre-se o risco de primeiramente romantizá-la, devido o discurso de transformação, preparação para o futuro, projeto de vida e jovem empreendedor. Porém, ao debruçar-se sobre a base, fica evidente suas limitações e as sérias consequências que essa reforma traz para o aluno e consequentemente para a sociedade que será formada por esses educandos.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professor na rede estadual de educação básica do Estado de Santa Catarina. Bolsista pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU). E-mail: gustavojordao44@gmail.com.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista integral pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: patrickdutra.his@unesc.net.

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista integral pelo Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: gocanarim@gmail.com.

4 Docente pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: alexsanders@unesc.net.

Este estudo traz a reflexão de como a estrutura curricular da base teve influências internacionais, muitas vezes desconexas da própria realidade do Brasil e as consequências resultantes de tais influências. Para isso, primeiramente foram explorados alguns documentos das organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e obras que refletem o papel da educação a partir disso, contextualizando-as e buscando entender como tal currículo se dará na prática.

Em um segundo momento, o foco passou a ser a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da base, mais especificamente o componente curricular de Filosofia, que possivelmente foi um dos mais prejudicados com as influências internacionais do currículo e o papel que tais influxos determinam para a disciplina.

Entende-se que as discussões sobre o tema são recentes e que existem controvérsias sobre tal forma de organizar o currículo educacional. Porém, o presente ensaio critica uma educação individualizada que possui sempre o pretexto do desenvolvimento socioeconômico, e, embora entenda as limitações da presente abordagem, entende que o crucial no momento é promover a reflexão e denunciar as inconsistências educacionais presentes na BNCC.

AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS SOBRE A BNCC E A ESTRUTURA RESULTANTE DE TAIS FENÔMENOS

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível verificar que ela sofre influências das mais diversas instituições internacionais, resultando em uma estrutura curricular que não é pensada considerando apenas a realidade nacional, o que, conseqüentemente, pode acabar afastando a base da realidade onde ela mais deveria ter influência e poder de transformação. Isso fica ainda mais evidente quando se faz o caminho inverso: a leitura de documentos internacionais como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que traz com força a ideia de competências socioemocionais e de competências cognitivas que são facilmente encontrados na base.

Não se pretende aqui, discorrer sobre os caminhos e direções tomadas que resultaram em tais influências externas ou como foram feitas tais parcerias, visto as limitações de um ensaio acadêmico. O que se busca é refletir sobre como essas instituições internacionais, que se baseiam na ideia de competências cognitivas e especialmente na ideia de competências socioemocionais influenciam na base e os resultados estruturais de tais influências.

André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller, em sua obra *Formação Espetacular!: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular* (2022) indagam que “nesse sentido, vimos o crescente incremento de um rol de competências

que se articulam a partir de uma lógica de educação que, em última instância, serviria exclusivamente como meio para o desenvolvimento do mercado de trabalho” (2022, p. 117). É justamente a partir dessa ótica que se pretende fundamentar a discussão: como a estrutura da base parece demonstrar ter um objetivo em evidência: uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo original).

O trecho acima, retirado da própria base, traz os conceitos em que ela se estrutura: competências, habilidades, atitudes e valores, voltados para a resolução de problemas da vida cotidiana e para o mundo do trabalho. Além de corroborar com a afirmação de Cechinel e Mueller, tal explanação da base já demonstra a influência das instituições internacionais e como a estrutura é fundamentada através dos influxos de tais organizações, visto que “[...] é importante ter uma visão matizada sobre a necessidade de competências, uma vez que nem todas as competências socioemocionais mostram resultados socioeconômicos positivos” (OCDE, p. 130, 2015) ou ainda que “as competências cognitivas são essenciais para elevar o desempenho na educação e no mercado de trabalho” (OCDE, p. 130, 2015).

Nota-se em tais trechos do documento divulgado pelo OCDE que além da clara defesa pela ideia de competências e habilidades, elas sempre estão em um contexto socioeconômico, buscando a adaptação do educando ao mercado de trabalho ou, relacionando com a BNCC, uma espécie de defesa do empreendedor, com a disponibilidade de disciplinas eletivas de empreendedorismo ou projeto de vida, que em última análise, nesse modelo proposto, “[...] nada mais são do que parte de uma terapia geral e integradora, que nada tem relação com a dimensão efetivamente social e crítica da educação” (CECHINEL; MUELLER, 2022, p. 150).

Quando se analisa a ideia de uma educação em sua dimensão crítica, entende-se, por comparação, como a estrutura da base se afasta cada vez mais dessa ideia de uma educação emancipadora – embora compreenda-se que seria ingenuidade defender que a emancipação do indivíduo seja de **inteira** responsabilidade da educação. Apesar de uma das dez competências gerais da BNCC propor o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10), nota-se que na prática, a partir do discurso de competências e habilidades, a ideia de autonomia está muito distante do que seria de fato uma educação crítica, visto

o caráter de individualização muito presente na base e a quase ausência de um estudo sobre a coletividade ou responsabilidade do meio social.

Baseando-se na ideia de que “não há formação intelectual possível numa organização social totalmente dominada e regulada pela esfera da economia” (CECHINEL; MUELLER, 2022, p. 26), tem-se aqui o fundamento básico para uma educação crítica: a desvinculação dessa ideia de competências e habilidades voltadas apenas para resultados socioeconômicos, sendo a educação necessária para desenvolver o indivíduo de uma forma mais ampla e completa, como afirma Luiz Gonzaga Godoi Trigo (2013, p. 81) que “é esse desafio que a educação continua a enfrentar: como preparar seres humanos para o mundo em que vivemos?”.

A fala do professor Trigo (2013) nos permite questionar as próprias justificativas apresentada diversas vezes nas intensas campanhas de marketing realizadas pelo Governo Federal para a implementação da Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio a nível nacional, que segundo Santos e Marques (2020), buscavam apresentar as reformulações como uma ação inclusiva e democrática. Nestas campanhas propagandeadas pelo governo, aparecia constantemente a ideia de que os jovens teriam a liberdade de escolher o que iriam estudar e de decidir o próprio futuro, enfrentando o que seria um dos maiores motivos para o abandono escolar: a falta de interesse dos estudantes.

Apontar o desinteresse dos estudantes como fator majoritário do abandono escolar contrasta com os dados do boletim mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, que mostrou que mais de 20% dos jovens de 14 a 29 anos do país, não completaram o ensino médio. Segundo o PNAD (2019, p.11) “Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário”. Neste sentido, é perceptível que a relação entre educação e trabalho e os dilemas que esta relação impõe aos estudantes é ignorada, esvaziando as mudanças desta etapa do ensino de atitudes que proporcionem mudanças estruturais reais que combatam a desigualdade no acesso e permanência ao ensino formal.

Quando retomamos a questão do Trigo (2013, p. 81) “como preparar seres humanos para o mundo em que vivemos?”, percebemos que as preocupações dos governantes que estiveram no comando das reformulações do ensino médio não ignoraram somente o debate com diferentes setores da sociedade que vinham se estabelecendo desde a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), como apontou Fontanella (2022), mas ignorou também a realidade material e estrutural do Brasil, marcada por profundas desigualdades sociais. Se educar seres humanos para o mundo em que vivemos significar ignorar

as desigualdades e injustiças, podemos apontar que a reformulação cumpre seu papel, entretanto, se for para pensarmos em uma educação humana para além da “sociedade do espetáculo”, precisamos pensar em um outro ensino, voltado a formação crítica, de forma mais ampla e completa.

A POSIÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA NA BNCC E AS CONSEQUÊNCIAS DELA RESULTANTES

Como refletido anteriormente, com a estrutura curricular da BNCC sendo voltada para o mercado de trabalho, todas as disciplinas do currículo acabam por serem adaptadas a essa nova forma de ver a educação, defendida pelas instituições internacionais e contextualizada e adaptada pela própria base para as escolas do país. Na realidade, é possível verificar que um currículo de fato, com sequências de conteúdo ou assuntos obrigatórios, poucos são explorados, tendo em vista que o importante é desenvolver habilidades e competências.

É certo que o prejuízo resultante de tal estrutura é gigantesco, e o mais prejudicado acaba sendo o próprio aluno. Quase todas as disciplinas têm sua carga horária reduzida na jornada escolar para dar lugar aos itinerários formativos, porém, as poucas horas restantes acabam nem sendo aproveitadas no caso de o professor seguir literalmente o que a base pede. Embora todas as disciplinas acabem sofrendo danos, as disciplinas da área de humanidades parecem sofrê-los com mais intensidade, visto o caráter propriamente reflexivo e crítico de tais componentes.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o **protagonismo juvenil** investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (BRASIL, 2018, p. 562, grifo original).

Na citação acima, verifica-se parte da apresentação da área das humanidades no próprio documento oficial. Chama a atenção o destaque para o protagonismo juvenil, que, em última análise, demonstra a centralidade no indivíduo que é vista em toda a base. Vale a ressalva também de em pouquíssimos momentos ser possível verificar uma proposta de educação crítica ou social, sendo mais voltada para a área de compreender, através de habilidades, o mundo em que se vive, mas não de fato transformá-lo.

Na obra *Novas práticas para o ensino médio: Filosofia*, que é um livro didático do componente para o novo ensino médio, o autor Ricardo Freitas Cavalcante

(2020, p. 29) afirma que “o principal eixo desta obra é mostrar como pode ocorrer o diálogo entre as competências, o componente curricular, os outros componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de outras áreas e as experiências cotidianas do estudante”. Nota-se que não há um objetivo único proposto, e que, embora aparentemente seja algo positivo para o educando essa relação dos conteúdos filosóficos, o que se tem na prática é uma **falta de objetividade**, que acaba resultando em uma má utilização da filosofia no currículo e o não desenvolvimento de competências (se é que de fato elas devem ser a prioridade). Alia-se isso com a diminuição da carga horária, resultando neste observável impasse, que ironicamente é resultado da própria base. Ainda segundo Cavalcante (2020, p. 32)

Em síntese, cada professor de Filosofia pode elaborar o próprio sentido ou a própria definição de filosofia (o que ela é, para que serve, como deve ser ensinada etc.) ao conseguir estabelecer uma relação singular com sua tradição, com seus conteúdos, suas técnicas, procedimentos, atitudes etc.

Essa afirmação, além de confirmar a subjetividade e a relativização proposta pela amplitude de objetivos, confirma novamente a partir de uma suposta autonomia cedida ao professor, que, através de uma base curricular que pouco traz conteúdos e sim muitas habilidades, acabam ficando cabíveis da interpretação do próprio professor: quais habilidades se deve desenvolver e como serão desenvolvidas? Em uma base que defende o uso da educação para preparar para o mercado de trabalho, a chance de o componente de filosofia se tornar um aliado passivo disso cresce substancialmente.

Além dessa abstenção de responsabilidade por parte da própria BNCC, que nesse caso “terceiriza” a responsabilidade para os docentes, tem-se ainda mais um agravante para a formação deficiente dos educandos, já que irão precisar contar com a sorte de possuir um professor que faça bom uso dessa subjetividade explícita na base e nos livros didáticos que legitimam essa prática.

Como uma possível alternativa para fazer com que o componente de filosofia seja de fato transformador no âmbito educacional, se tem a ideia de Marilena Chauí (2000, p. 9, grifo original), em sua obra *Convite à Filosofia* sobre o que seria a “atitude filosófica”. Segundo a autora:

A primeira característica da atitude filosófica é **negativa**, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos [...]. A segunda característica da atitude filosófica é **positiva**, isto é, uma interrogação sobre **o que são** as coisas [...]. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Por que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica. A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de **atitude crítica** e **pensamento crítico**.

Acredita-se que o componente de filosofia, que tenha como norte a atitude filosófica proposta por Chauí, que, em última análise promove o pensamento e a atitude crítica, sejam de fato um caminho que possa ser explorado no âmbito educacional, longe de qualquer subjetividade proposta pela base que acabe resultando em uma inércia de reflexão por parte do professor e conseqüentemente na alienação do educando que supostamente estará “preparado” ao mundo do trabalho e nada mais.

Embora não se tenha um consenso sobre o que seria esse pensamento crítico e que práticas resultariam de tal formação, entende-se aqui que a atitude crítica defendida pela autora, que primeiramente é negativa para depois ter um caráter positivo diante dos conhecimentos, vai de encontro com uma dimensão crítica da educação, já citada neste presente ensaio e distante da lógica de competências cognitivas e socioemocionais, pois propõe uma verdadeira práxis filosófica, educacional e social.

CONCLUSÃO

A própria Base Nacional Comum Curricular e todos os desdobramentos que dela resultam são extremamente complexos, portanto, é impossível de trazer a discussão em sua totalidade no presente ensaio. Porém, desde a sua elaboração, algo sempre esteve claro: as influências dos organismos internacionais sobre ela, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Vale ressaltar que também existem diversas influências nacionais sobre a BNCC, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Porém, o proposto aqui é refletir sobre a influência internacional que a base sofre, que resulta em um currículo voltado cada vez mais para o indivíduo, para o mercado de trabalho, sem levar em conta problemas sociais ou uma educação mais crítica, mais emancipadora (conceito aqui entendido dentro de seus limites) e mais humanitária, tendo sempre um viés socioeconômico. Essa estruturação da base, certamente influencia todos os componentes curriculares, que estão divididos em áreas.

A partir disso, buscou-se demonstrar como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e mais especificamente o componente curricular de Filosofia, acaba perdendo sua função crítica, sendo condizente com um discurso individualista e voltado para a adaptação dos estudantes ao denominado mercado de trabalho, caso siga estreitamente o que a própria base pede.

Dessa maneira, a fim de evitar que algo tão importante como uma disciplina que promove a reflexão acabe se tornando apenas uma passividade, é necessário que novas abordagens e formas de entendê-la, com seu caráter

crítico e através de atitudes filosóficas, sejam incentivadas e exploradas. No presente ensaio, abordou-se a conceituação de Chauí, embora entenda-se que diversos teóricos também possuem abordagens interessantes, sendo a prioridade combater esse viés socioeconômico da educação e a passividade crítica que o currículo propõe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [S.L.]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. 16 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad%02continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CAVALCANTE, Ricardo Freitas. **Novas práticas para o ensino médio: filosofia** / Ricardo Freitas Cavalcante, Guilherme Magalhães V. S. Oliveira; Judith Nuria Maida (coordenação). – 1 ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CAVALCANTE, Ricardo Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Magalhães V. S.; MAIDA, Judith Nuria. **Novas práticas para o ensino médio: filosofia**. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FONTANELLA, Juciléia. **O projeto de vida e o currículo base do ensino médio no território catarinense:** análise dos seus limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2022.

OCDE - **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos**. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SANTOS, Elia Cristina Alves dos; MARQUES, Welisson. **Novo Ensino Médio:** Que “verdades” são produzidas nas propagandas oficiais do poder governamental? Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 6, n. 1, 2020. ISSN: 2447-6943.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Pensamento filosófico:** um enfoque educacional. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E DIÁLOGO NO PROCESSO FORMATIVO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EXPRESSIVO-DIALÓGICA EM ADORNO E FREIRE

Alex Sander da Silva¹

Guilherme Orestes Canarim²

Larissa Aparecida do Nascimento³

Diego Quadras de Bem⁴

Victor Fernandes Moreira⁵

INTRODUÇÃO

Pensando numa educação emancipatória no contexto contemporâneo, percebemos que o papel da educação é cada vez mais central na construção de uma sociedade mais equitativa (ADORNO, 2000). Nessa pesquisa relacionamos a experiência estética em Adorno com a dialogicidade em Freire, para pensar as possibilidades de uma educação emancipatória por meio de uma abordagem expressivo-dialógica. Queremos pensar uma educação que não seja simplesmente a realização do desiderato do capitalismo tardio. Isto é, queremos visibilizar a possibilidade de uma educação que avance para além dos muros da escola, abrangendo educativamente, todos os âmbitos da sociedade.

Buscamos compreender a formação subjetiva como o meio pelo qual a sociedade poderá transformar-se desde de dentro, de modo dialético e autocrítico. Isso, por sua vez, se baseia num entendimento da experiência estética como parte do processo de aprendizagem, no qual, dadas certas condições, ela poderia fazer surgir consequências éticas e ético-políticas.

1 Docente pesquisador do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), E-mail: alexsanders@gmail.com.

2 Mestrando em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: gocanarim@gmail.com.

3 Graduada em artes visuais-licenciatura na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: larissaaparecidastar@gmail.com.

4 Graduando em artes visuais-licenciatura na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: diegoqdb@gmail.com.

5 Graduando em psicologia na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: oficialvikmor@gmail.com.

Nesse sentido, entendemos que é importante procurar compreender e elaborar os aspectos dos processos ligados ao sistema de ensino e a possibilidade da elaboração de contextos nos quais possa acontecer uma experiência educativa mais crítica. Esse processo engloba vivência e experiência, perpassadas por uma racionalidade estética e a expressão dessa experiência, o que demanda estratégias e caminhos de mediação. Nesse lugar, a dialogicidade freireana pode ser esse meio, um caminho entre experiência e racionalidade estéticas, dentro do contexto da prática educativa. Ou seja, a possibilidade de uma prática educativa que, utilizando essa mediação dialética, possa ultrapassar os limites de uma educação e uma racionalidade simplesmente instrumental.

Nesse trabalho, nós tratamos da relação entre a experiência estética e a dialogicidade, buscando compreender essencialmente: de que modo as noções de experiência estética e a dialogicidade, radicadas respectivamente em Adorno e Freire e entendidas nas suas inter-relações complexas, podem contribuir para uma educação expressivo-dialógica? Dessa maneira, o nosso objetivo central é tentar compreender de que modos a expressividade estética, a expressão como os elementos subjetivos da percepção constitutiva nos processos de ensino-aprendizagem, e os aspectos subjetivos e simbólicos, podem se relacionar com a necessidade de diálogo, de dialogicidade, nas práticas educativas, no contexto da experiência educativa.

Essa é uma pesquisa bibliográfica de tipo narrativo, o nosso objetivo aqui não é metodologicamente nem sistematizar todas as produções sobre o tema, como artigos ou capítulos de livro. Tampouco pretendemos relacionar simplesmente os autores, mas sobretudo procuramos elaborar por meio dessa inter-relação conceitual possível, entre a especialidade estética e a dialogicidade, um entendimento do potencial formativo da experiência estética, em contato com a dialética própria da formação subjetiva.

No contexto deste artigo, nós organizamos o percurso do texto da seguinte maneira: primeiramente, nós abordamos alguns aspectos conceituais da teoria estética, da compreensão da arte e da noção de experiência estética no pensamento de Theodor Adorno, elencando algumas obras como a Teoria Estética. Na sequência, tratamos alguns aspectos da noção de dialogicidade no pensamento de Paulo Freire, em especial a partir do seu texto Pedagogia do Oprimido. Na terceira seção, elaboramos análises relacionando essas duas noções, tentando compreender a questão da experiência educativa e da experiência do conhecimento como uma experiência essencialmente estética, ou seja, uma experiência da percepção subjetiva, constitutiva dos processos nas relações humanas, que acontecem no contexto sistema de ensino das práticas de ensino e aprendizagem.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM ADORNO

Neste subcapítulo pretendemos delinear alguns elementos de uma leitura da teoria estética adorniana, em especial no que se refere a sua noção de experiência estética. Theodor Adorno (1903-1969) foi um filósofo, ensaísta, estudiosos de psicologia social, teoria social, teoria da arte e da música. Foi um dos grandes expoentes na primeira geração da teoria crítica da assim chamada escola de Frankfurt. A obra adorniana transita por diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, música, sociologia, e estudos da psicanálise e das ciências sociais. Escolhemos mais especificamente discutir a partir da sua contribuição no campo da teoria estética, entendendo que a categoria de experiência estética tem grande potencial teórico-metodológico para análise e compreensão do campo educativo.

De todo modo, para compreender a posição estética de Adorno, é interessante já de início começarmos este texto sinalizando a nossa leitura da teoria estética adorniana, pelo viés da expressividade estética das obras de artes. Nesse sentido, entendemos que para Adorno, a estética não é apenas uma teoria da arte ou uma filosofia da arte, mas ela é, para além disso, uma crítica às próprias limitações epistêmicas da filosofia e da arte.

Para Adorno, tanto a arte quanto a filosofia compartilham de uma responsabilidade histórica, de fazer jus à realidade suprimida pelas necessidades pragmáticas. Dessa maneira, ambas (filosofia e arte) podem se ajudar mutuamente, na construção da superação dos seus momentos internos e seus limites, dado que as suas fronteiras tem vários pontos de encontro. É a partir desses pontos de encontro, desses momentos de inter-relação entre a arte e a filosofia, entre o pensamento e a experiência do conhecimento, que a noção de experiência estética pode emergir e nos ajudar.

Sendo assim, apontar para a expressividade estética como uma categoria teórica e teórico-metodológica significa apontar para novas possibilidades da práxis formativas de diferentes caminhos, diferentes itinerários que podem ser percorridos e transitados por meio de gestos, ações, percepções, sensações com as quais a contingência nos desafia enquanto sujeitos. Talvez possamos perceber que, na verdade, os componentes, considerados danificadores da experiência subjetiva contemporânea e moderna, na realidade são, em certa medida, parte constitutiva dessa própria condição da subjetividade contemporânea e da sociedade de modo geral. Isso é, não é possível separar o joio do trigo, sob o risco de perdermos o próprio campo que estrutura a figuração de mundo da qual depende nossa subjetividade.

Então, de certo modo, em Adorno, a teoria estética não se presta apenas a uma educação dos sentidos, nem recai num abismo de subjetivismos inconscientes

ou pseudo emocionais. Ela não está presa numa dialética positiva e de caráter meramente afirmativo das obras artísticas. Está vinculada justamente à negação determinada da arte, de modo que a estética pode constelativamente compor várias dinâmicas sistêmicas de complexão de verdade. A teoria estética pode ser parte da densidade do campo das trocas intersubjetivas no seu conteúdo de verdade, realizando sua potência emancipatória.

A percepção desse autor é de que a obra de arte é essencialmente (dialeticamente) ambígua. Ela é composta de no mínimo dois momentos objetivo-subjetivos que, embora tenham polaridades aparentemente opostas, encontram-se inextricavelmente ligadas pela sua contradição. Esse momento de verdade pode emergir na experiência subjetiva do conhecimento, segundo Adorno,

A arte nega as determinações categorialmente impressas na empiria e, no entanto, encerra na sua própria substância um ente empírico. Embora se oponha à empiria através do momento da forma - e a mediação da forma e do conteúdo não deve conceber-se sem a sua distinção - importa, porém, em certa medida e geralmente, buscar a mediação no facto de a forma estética ser conteúdo sedimentado (ADORNO, 1992, pág.15).

Nesse sentido, a arte não se restringe apenas aos elementos da experiência empírica, mas ela é, sobretudo, as dinâmicas ou os processos relativos à mediação, ou as mediações por meio das quais esses elementos então nas suas dinâmicas, podem transitar nesse campo de expressão. Ou seja, a arte pode superar as determinações da empiria pela maneira por meio da qual ela consegue inter-relacionar os aspectos da forma e do conteúdo que no balanço, na dinâmica dialética, da sua realização, enquanto um processo em devir.

Além disso, a definição de forma, entendida como um “conteúdo sedimentado” converge com uma compreensão de que, na arte e por conseguinte na experiência estética, os sentidos e as percepções são atualizados nas materialidades numa relação dialética e contingente. Adorno evidencia, assim, uma falta de reflexão sobre a questão da forma no pensamento estético, em geral, e explicita também que, a discussão sobre a obra de arte nem sempre considera a discussão sobre a relação forma e conteúdo.

Num certo sentido, Adorno estabelece que a estética é uma epistemologia. Ela é um conhecer, uma ciência do conhecimento que considera algumas coisas: a imanência do objeto, coisas (ding) e sujeitos (denkt) como processos e relações, e também a relação dialética da experiência estética com os momentos objetivos e subjetivos de todas as coisas (ADORNO, 1975).

À vista disso, dialeticamente falando, o conteúdo espiritual, quer dizer, pensamentos e sentimentos, descem e se expressam por meio de uma forma diferente com a arte. Cada elemento é parte da composição, os gráficos usados na tela e a tinta usada, as dimensionalidades esculpidas na rocha ou

no mármore, etc., porém, a arte não é mera imitação puramente da natureza. Ela não se restringe a esses elementos materiais e seus possíveis arranjos, mas também, e talvez principalmente, nega as decisões ou características da natureza: por exemplo, o braço de uma estátua não tem veias vivas, mas a vivacidade está na expressão imprimida pelo artista.

Continuando nessa lógica, Adorno diz que “enfaticamente a arte é conhecimento, mas não conhecimento de objetos” (Adorno, 1992, p. 395). Nesse fragmento, ele continua dizendo “só compreende uma obra de arte, quem a compreende como complexão de verdade”. Ou seja, a arte pode ser uma epistemologia, ela pode nos ajudar nos processos de conhecimento e de produção das experiências do conhecimento, mas ela certamente não é simplesmente uma epistemologia centrada em objetos. Nesse sentido, a experiência estética adorniana pode ultrapassar a si própria e os seus próprios para supostos, tendo em vista certas condições simbólicas, subjetivas, estéticas e sobretudo ético-políticas. por sua natureza dialética a experiência estética é uma constelação, composta pelas imagens poéticas, pela experiência do conhecimento, no pensamento, pelo pensamento, pelos processos de achamento, criação e atribuição de sentido.

Desse modo, traçar uma certa interpretação ou leitura da filosofia de Adorno, partindo da estética como epistemologia, cuja consequência ética é a formação sociosubjetiva crítica e reflexiva de uma sociedade autoconsciente, significa entender que essa sociedade e esses sujeitos formados a partir dessa percepção e em contextos orientados a partir da racionalidade estética, não estão refém das dinâmicas econômico-políticas. Isso é possível porque, conforme Adorno,

A arte é racionalidade, que critica esta sem se lhe subtrair; não é algo de pré-racional ou irracional, como se estivesse antecipadamente condenado à inverdade perante o entrelaçamento de qualquer actividade humana na totalidade social (ADORNO, 1992, p. 90).

A arte é racionalidade que critica a arte sem dela se desviar, ou a arte é uma racionalidade que pode se autocriticar sem se perder. Ela pode passar pelo processo dialético da crítica sem ser capturada pela lógica daquilo mesmo que critica. Isso é possível porque a arte, nessa perspectiva do Adorno pelo menos, segue uma lógica dialética, e não uma lógica formal. Isso significa dizer que os processos e os momentos em que os conteúdos dentro dessa dinâmica, com sua atividade estética, estão relacionados, são pensados e se articulam de modo qualitativo.

Isto é, eles se inter-relacionam constelativamente não por meio daquilo que são apenas as suas características formais, mas sobretudo por meio daquilo que são seus elementos internos, aquilo que é a sua imanência, seus aspectos internos. Assim, relacionam-se qualitativamente põem em movimento certas

inter-relações com os outros aspectos de uma mesma constelação. Eles reverberam uns nos outros temas, coloraturas e motivos de uma mesma harmonia.

Dessa maneira, dialética, a experiência estética constitui então por si mesma, nesses momentos objetivos subjetivos, as suas dinâmicas que dão essa consistência para uma constituição de uma atmosfera na qual ela pode ser experimentada enquanto experiência do conhecimento. de modo que aquilo que está em questão não é apenas uma questão de sentidos ou de percepções, mas um conjunto no qual esses fatores estão em relação com um esforço por um entendimento imanente daquilo que se vivencia, e dos seus conteúdos internos. Ou seja, nesse contexto a subjetividade dos sujeitos em relação e a das próprias condições da constelação, se entrelaçam, constituindo uma dinâmica dialética por meio da qual pode acontecer a experiência estética.

Assim, um entendimento da estética e da experiência estética a partir de Adorno articula os aspectos dessa experiência estética, subjetiva e simbólica com a sua realização ou a sua comunicação no campo do social. Isso é, a sua comunicação no sentido intersubjetivo. A questão aqui é, não apenas delinear os contornos a experiência estética, mas, sobretudo, colocar em questão os modos pelos quais essa vivência, essa experiência subjetiva, pode vir a se constituir como conhecimento no sentido tradicional, isto é, como conhecimento no sentido de comunicar alguma coisa dessa experiência para os outros. De certa maneira, isso denota a necessidade de a experiência estética fazer um esforço expressivo para transparecer, aquilo que da vivência mais íntimas, de modo objetivo por meio dos campos simbólicos.

A consequência desse entendimento é que precisamos organizar contextos nos quais sejamos, dos e os estudantes, expostos e participemos na ebulição da experiência estética, de modo que a emoção poética venha a ser em nós e por nós como sujeitos. Assim, a possível transformação ética será no nível mais profundo da consciência, será indelével, dessa maneira, de certa forma, poderemos nos concentrar em desafogar os processos formativos.

Como vimos, Adorno é um teórico para quem a estética oferece um novo paradigma, sendo mais que um simples deslocamento do pensamento filosófico. Mas, cada um no seu devido lugar. Ele mesmo considera a vinculação da filosofia com a arte uma evidência inegável que só se converte em uma vinculação inaceitável para a primeira quando esta permanece inconsciente ou quando é afirmada por amor a si mesma.

Então, por que associar a questão da expressividade estética com o processo formativo? Qual vínculo produtivo podemos fazer com o sentido do diálogo freireano? E ainda, de que modo a experiência estética e o diálogo podem contribuir para uma educação(crítica) ou libertadora?

DIÁLOGO OU DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE

Continuando nesse processo de construção da fundamentação teórica, nesse subcapítulo nós tratamos da questão da dialética ou da dialogicidade no pensamento de Paulo Freire. Ele foi um educador e filósofo brasileiro, e tem sido considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Indicamos alguns aspectos de pensamento de Paulo Freire, tendo em vista a sua relevância para a educação. Sinalizamos a função principal do diálogo que, em Freire, é vital nos processos pedagógicos e nas relações entre os professores e os alunos, como um elemento básico que constitui a postura crítica e que está aliada à curiosidade na construção das descobertas.

Em sua obra, o autor brasileiro traz detalhes de como funcionava a educação vigente – e os efeitos dela, na constituição dos seres. Ele a denominou “educação bancária”, tanto por sua postura de transmissão de conhecimento, em que o professor deposita os conhecimentos nos seus alunos, quanto pela sua característica mercadológica, em que depois que receberem o depósito, devolvem o extrato para a sociedade, em forma de trabalho e mão de obra.

No entendimento de Freire (1996), “[...] mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”, ou seja, apesar da contingência, todos podem despertar a sua consciência, e participar no processo de formação subjetiva. Nesse ínterim, a mediação da experiência, de modo dialético e construtivo, pode proporcionar o suporte necessário a uma educação de qualidade e libertadora.

Além disso, é importante lembrarmos que o pensamento de Freire é vital para a educação transformadora, pois coloca em questão as características mais humanas do processo educacional, como o respeito à visão de mundo e contexto do educando, e também, a dialogicidade, que se desenvolve entre os professores e os alunos.

Nesse sentido, o trabalho de Freire é particularmente interessante, pois ao pensar na emancipação dos sujeitos e ao pensar nas condições que nos impedem de avançar. É também no pensamento freiriano que educadores podem contribuir para a construção de pessoas mais completas, partindo da ideia de que a educação precisa ser elaborada por meio de uma pedagogia que foque naqueles que estão em condições mais precárias, que estão oprimidos. Uma pedagogia que se reinventa e se constrói a partir dos que ali estão envolvidos neste processo, sem recorrer a uma convicção ou arquétipo pré-existente e, que seja capaz de permitir que esses desfavorecidos se compreendam como agentes das mudanças de suas vidas e, por consequência, do mundo. Segundo ele,

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17)

Destacando que essa pedagogia deve ser construída em conjunto com os educandos inseridos no processo. Freire considera que o diálogo pode ser uma estratégia para a atividade docente, pois, é por meio da palavra que o homem se move no mundo e reflete. Ou seja, ele entende que é no contexto das trocas discursivas e, mais especificamente, no âmbito das trocas intersubjetivas simbólicas, que os sujeitos se relacionam de modo mais verdadeiro. Disso decorre a potência de do indivíduo relacionar-se de modo mais efetivo, partindo da equidade, e fazendo com que o espaço escolar proporcione o avanço da liberdade nas relações sociais, que basicamente se ensaiam na escola.

Nesse sentido, Freire entende que, é pelo interesse no processo de ensino e aprendizagem que professor e aluno se aproximam e ocorre o exercício da dialogicidade. Sem o humano, essa possibilidade de estabelecer uma sociedade de direitos e liberdade não pode acontecer, pois, é a palavra que consegue construir uma aproximação e também o distanciamento entre os homens. Enquanto o nível de conhecimento ou a posição socioeconômica são assimétricos, ou seja, são estruturalmente diferentes, o diálogo não poderá instaurar uma educação como prática de liberdade. Segundo Freire (1996, p. 91),

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

Em conformidade com a ação pedagógica, o diálogo é capaz de construir as bases para o “empoderamento” individual, na medida em que mantém vivo o exercício da curiosidade, e que seu funcionamento na atividade pedagógica auxilie no sentido de conscientização crítica. Por consequência desse funcionamento, uma relação de respeito e alteridade horizontaliza as relações de poder no espaço escolar, onde quem ensina também aprende. desse modo se produzem os elementos constitutivos necessários à transformação consistente dos sujeitos, pois é no diálogo que a humildade produz a criticidade, pois como reitera Freire (2002, p. 115-116)

[...] que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com

amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos.

O processo dialógico é capaz de possibilitar uma transformação no mundo. A partir de si mesmo, o sujeito pode então compreender seu papel na relação dialética e a partir disso transformar-se e transformar o mundo. Sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação, não se faz Educação e nem transformação. Na Educação libertadora é de extrema importância que os indivíduos sejam sujeitos do seu pensar, discutindo e refletindo sua visão e posição no mundo. Dessa forma, a transformação subjetiva, necessária a emancipação e libertação, é imanente à dialogicidade no processo formativo.

Sem esse movimento não se pode construir uma prática capaz de transformar a educação bancária em uma educação libertária. É na representação do querer e dever que se manifesta uma consciência crítica, que respeita os diferentes saberes, nem mais, nem menos importantes, mas saberes prenhes de sentido. Dito isso, no entender de Freire (1996, p. 159-160).

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Ao educador exige-se uma rigorosidade metódica e a relação com a realidade. É preciso duvidar das nossas certezas e colocá-las no campo da discussão, do diálogo. Pode ser um risco entender os processos pedagógicos e os elementos que os constituem, negligenciando seu caráter processual, em especial aos alunos com necessidade de cuidado. O benefício dessa prática e da experiência pedagógica, pode estar atrelado a uma contingência.

Na preocupação de como deve ser o trato com o conhecimento, podem ocorrer duas situações: o educador pode deixar transbordar suas experiências e frustrações prejudicando o processo formativo ou ele age tão metodicamente que acaba por esquecer sua humanidade. A proposta de Freire é deixar que essa dialogicidade crie um espaço de equilíbrio, de respeito capaz de permear as

intransigências e diversidades características nas relações sociais humanas.

Na compreensão de Freire, o processo do educar está em educar para a vida, em um processo de transformação contínua de quem ensina e de quem aprende, partindo da experiência comunitária para a reelaboração do conhecimento científico. É nessa transição de senso comum ao conhecimento científico que a potência de vida, característica do humano, e a singularidade de cada indivíduo se manifestam e, é por meio desse processo que se pode construir espaços de transbordamento de vida, a partir dos quais podemos nos nutrir e fortalecer nossas práticas.

A interpretação de Freire (1996) em relação às práticas educacionais, tem a ver com a função social que a escola teve, e em muitos casos ainda tem, dentro do paradigma antropocêntrico e dentro da sociedade moderna de domesticar o ser humano usando como justificativa sua socialização para o convívio no espaço público ou instrumentalização para o acesso ao mercado de trabalho.

No processamento do conceito de dialogicidade, é preciso deixar explícito, que mesmo em Freire, não é possível excluir a contingência em que o processo de aprendizagem ocorre. Talvez, ainda assujeitado ao que o autor considera também como obstáculo neste percurso e, apontado com fragilidades e limitações: a avaliação. “Se é para avaliar, façamos da avaliação um modo de ensinar.” (FREIRE, 2003, pg. 82). A abertura dialógica que poderia acontecer a partir do encontro de pessoas e culturas diferentes, ocorre desde que o aluno queira estar partícipe do seu ato de aprender e o professor, consciente da realidade vivida pelo aprendiz.

ESTÉTICAS DA LIBERTAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EXPRESSIVA-DIALÓGICA EM ADORNO E FREIRE

O percurso feito até aqui permitiu-nos acompanhar o pensamento estético de Adorno e as dimensões dialéticas e dialógicas de Freire. Assim, nosso intuito é articular as possíveis conexões entre os elementos da experiência estética adorniana com a racionalidade da educação libertadora freireana. Dessa maneira uma questão se faz fundamental: por que associar a questão da expressividade estética e com o diálogo no âmbito da educação? Talvez de imediato poderíamos dizer para constituir uma educação expressivo-dialógica. Mas o que isso significa? Significa fomentar o que vamos chamar de estéticas da libertação no processo formativo contemporâneo.

Para Adorno, a experiência estética “deve tornar-se filosofia, ou, então, não existe (ADORNO, 1992, p. 202). Ou seja, a experiência estética, pode acabar perdendo o seu potencial e não se realizar completamente se não houverem as

condições dos contextos, e a atmosfera, adequada para ela poder fazer emergir esses elementos.

Além disso, é importante também delinear a questão de que a vivência a experiência estética propriamente não significa, não é sinônimo de entendimento por isso ela faz necessária alguma forma de comunicação dessa experiência alguma forma de entendimento dessa experiência e de tradução desses conteúdos simbólicos sobre as formas que significados discursivos alegorias e símbolos metáforas.

Num certo sentido, uma estética como a que propõe Adorno, não significa simplesmente se render à impossibilidade conceitual abstrata da transformação do gênero humano, mas ao contrário, reconhecer a materialidade da violência da contingência na qual estamos imbricados. Indo na contramão de alguns teóricos contemporâneos, entendemos que é mais interessante pensarmos esse contexto da pandemia não como uma exceção ou uma exceção da exceção, mas sim como algo engendrado no próprio núcleo do capitalismo, ou seja, entendendo que a condição do próprio capitalismo e da sociedade burguesa contemporânea é o estado de crise permanente.

Dessa maneira, talvez entendendo desde dentro, partindo de uma crítica imanente da gênese dos desenvolvimentos dessa barbárie, consigamos enxergar elementos de possibilidades e transformações cuja consistência não esteja baseada numa racionalidade instrumental, mas nas consequências ético políticas de uma racionalidade estética (HERMAN, 2005, p.240). De acordo com esse conceito, para aprender, as pessoas precisam interagir com as situações. Precisam não apenas de muitas interações, mas também de uma variedade de interações, e o estabelecimento do diálogo deve ser baseado na igualdade e não no poder.

Isso significa que cada um tem conhecimento para contribuir e reconhecer a sabedoria cultural de todos. Embora tenha suas particularidades e contingências, as experiências estéticas, em geral, compartilham de um núcleo conceitual que aposta na hipótese de que: as possibilidades de formação e transformação subjetiva, bem como suas implicações éticas, sócio-históricas e econômico-políticas, são vitalmente estimuladas pela elaboração de contextos e ambientes de aprendizagem orientados por outro tipo de racionalidade, uma racionalidade estética.

Isso significa também entender que o esforço por uma reflexão e uma práxis eticamente coerente, nesses contextos, funcionam somente se considerados uma forma de contenção ou de redução de danos. Isto é, não podemos apelar às transformações das condições materiais, isso já se mostrou insuficiente, e também não podemos depender unicamente do pensamento crítico como desintoxicação ideológica que visa um horizonte utópico, em especial por conta

da natureza da subjetividade e sua relação com a ideologia e a alienação.

De maneira adorniana, deveríamos pensar desde a crítica imanente da própria gênese desses processos. Exemplo disso é o que está sugerindo na dialética do esclarecimento, ou seja, que a crítica seja feita por dentro. Naquele texto Adorno e Horkheimer sugerem que não é possível se desviar completamente do núcleo bárbaro da própria lógica razão histórica do esclarecimento. Não é possível, pensar fora dessa contingência, mas é preciso pensar desde dentro dessa condição humana, para que aí sim, a gente entenda a barbárie desde dentro, e assim as suas limitações e desafios. Talvez partindo desse núcleo dinâmico e dialético do problema, possamos de alguma maneira encontrar estratégias de entendimento e conscientização ética, para ser atacar esses processos desde dentro.

Assim, a experiência estética não se restringe às ações meramente do âmbito individual, ou ao campo do cotidiano subordinado, mas em vez disso ela inverte a lógica do processo todo. Reforçando um entendimento de que as formas sociais são socialmente mediadas e rearticulando o potencial emancipatório da subjetividade no contexto da vida danificada.

A experiência estética também está em concordância com o princípio da horizontalidade, contido no pensamento freireano de que não existem hierarquias entre os saberes, mas sim saberes diversos. Assim, os próprios educadores participam dinamicamente do desenvolvimento da proposta pedagógica, mas também, e por consequência, de si mesmos. Eles se transformam como pessoas e como educadores, dialogicamente trocam as experiências e vivenciam os vínculos promovidos.

Em um momento em que o País apresenta um panorama político em que a verborragia alicerçada na ignorância e na exceção, na manipulação dos discursos, com críticas infundadas e inverídicas ao sistema de ensino, a obra de Paulo Freire (também muito criticada) se faz necessária. Primeiro por ser um brasileiro renomado internacionalmente, que escreve sobre o ato de educar; segundo por ser uma temática que viabiliza uma educação como prática de liberdade.

Com o cuidado de simplificar sua escrita, Freire conseguiu conquistar um público crescente, por oportunizar uma escrita de coragem praticável e a possibilidade de desalienação de um povo com uma história de barbárie na sua colonização. Segundo o autor (1987, p. 16),

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas,

como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Dessa maneira, segundo o autor, a desumanização que se dá na sociedade é um processo ao mesmo tempo, contínuo e intermitente, ele continua indefinidamente, mas seus resultados ou impactos só aparecem na forma de catástrofes e grandes implicações sociais.

Nesse sentido, Freire faz uma análise do que diferencia o ser humano das demais espécies quando mostra a necessidade de uma consciência reflexiva em relação à nossa participação nos espaços sociais. E se “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 87) cabe ao professor a responsabilidade de fornecer aos estudantes uma postura crítica com uma consciência que reflita nas consequências dos seus atos.

Além disso, e com base nesse grande propulsor, pode-se alcançar uma consciência mais coerente, mais reflexiva e uma vida mais livre e mais autônoma. Apesar de todas as condições aparentemente levarem a sociedade a outra direção, esse deve ser o princípio que norteia a educação, pois, conforme Freire (2002, p. 50), “[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora”.

Ou seja, é necessária uma postura firme em relação ao compromisso do professor para uma consciência de inacabamento, e com isso maior empenho em dedicar-se a reelaborar constantemente sua prática por meio de uma formação continuada. Nesse sentido, o autor também estabelece a necessidade de empatia e respeito para tanto com quem aprende, quanto para com quem ensina, colocando os saberes em um mesmo nível, porém com especificidades diferentes.

Desse modo, constituindo-se como sujeitos mais coerentes, consistentes e firmes, podem abrir-se para o contato com o outro e para o reconhecimento da importância da alteridade na sua própria formação. nesse sentido, para Freire (1987, p. 16),

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, [...] somente é possível porque a desumanização [...], não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Educação libertadora é a educação contrária à educação bancária, com pressupostos progressistas, baseada no diálogo. Além disso, essa educação promete superar a relação opressores e oprimidos, das práticas de ensino dessa educação, o autor muito reflete sobre a postura do professor, postura que não deve ser autoritária.

Para Freire, ela deve estar ligada a uma “[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17). Desse modo, ele está profundamente preocupado com os fundamentos da educação e das práticas pedagógicas envolvidas nesse processo dialógico. Nesse sentido, o trabalho de Freire é particularmente interessante, colocando a função dos estudantes no mesmo patamar em que estão os professores, auxiliando-nos a pensar a função social da educação, a importância da emancipação dos sujeitos e de se construir boas condições que nos ajudem a avançar.

Desse modo, a principal característica da educação defendida por Freire está em partir do saber da comunidade, compreendendo a dialogicidade, baseada na consciência crítica como elemento importante nas relações pedagógicas. A educação vigente opera na aceitação de uma subalternidade, da inércia social. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2002, p. 80). Repetem aqui e continuam repetindo o modelo de sociedade existente.

Se pensarmos na aceleração técnico-científica, contraditoriamente, por um lado, podemos nos orgulhar da capacidade criadora e reprodutora do ser humano, nos estreitamentos de fronteiras, possibilidades inúmeras de interação entre as pessoas. Contudo, por outro lado, as relações mediadas pelas tecnologias digitais, está levando a uma *instrumentalização dos próprios sujeitos*, configurado através daquilo que Adorno e Horkheimer chamaram de razão instrumental.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais exigente em seus construtos de relações *tecnificadas* que convocam seus membros a buscarem novas maneiras de atuar em suas relações de sobrevivência. O que temos é uma formalização racional reduzida e vinculada ao poder, a dominação e a exploração, conhecida pela sociedade no aspecto da criação/produção/representação de uma *nova barbárie social*. Se não estamos atentos a essas configurações sociais, passam despercebidas as relações alienantes e ideológicas que, mecanicamente automatizam o sujeito como peça de uma engrenagem social, fechada em si mesma e como consumidor dos espetáculos barbarizados.

Notamos em nosso cotidiano, manifestações de eliminação do *outro*, sobretudo, discriminação racial e da exclusão social. Parece estar em evidência hoje a ideia de um *outro*, no entanto, esse *outro* permanece distante de uma realização efetiva de uma alteridade comprometida. Nesse aspecto, Adorno e Freire indicam que a educação deve mergulhar na mais profunda busca de si,

sem a segurança de categorias superficiais. Para ambos, a educação não pode ficar presa a modelos ideais de uma racionalidade instrumentalizada. Eis um imperativo ético-político dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explicitarem o papel político da educação, Adorno e Freire apontam com toda força para uma “educação para a contradição e resistência” no caso de Adorno e “uma educação libertadora” no caso de Freire. Esse papel político da educação, não prescinde do seu processo formativo, e tem a empreitada, no dizer de Adorno, “fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 144); sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa que promovem o conformismo e a submissão servil do conhecimento.

Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois, no entender de ambos autores, educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido que se dá na relação pedagógica, principalmente pelo indescritível empobrecimento do pensar, da linguagem e expressão humana. A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, uma vez que não há como desvencilhar-se da consciência verdadeira e do peso da experiência com uso de “receituários pedagógicos” organizados por uma inflexão decisiva da educação.

O que é preciso entender é que a formação implica um sentido tríplice entre o ético, estético e político. A educação é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas. Como dissemos anteriormente, esse é o grande desafio e imperativo ético-político se pretendemos trilhar caminhos para uma educação expressivo-dialógica como nos ensinam Adorno e Freire.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**/trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialectica negativa**. Trad. de José Maria Ripalda, revisada por José Aguirre. Madrid: Taurus ediciones, 1975.

_____. **Teoria Estética**. Trad. Artur Mourão. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**

va. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERMANN, Nadja Prestes. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf> > Acesso em: 05 de maio 2022.

PINÓQUIO E A PÓS-VERDADE: DESAFIOS (EST) ÉTICO-POLÍTICOS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA CONTEMPORÂNEA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Alex Sander da Silva¹

Karoline Cipriano dos Santos²

Silvana Mazzuquello Teixeira³

Guilherme Orestes Canarim⁴

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa trata do, “Pinóquio Del Toro”, a história de Pinóquio, refilmada pelo aclamado diretor Guillermo Del Toro sobre o boneco de madeira que quer ser “um menino de verdade”. Esse diretor, com seu olhar clínico do clima político atual, atualiza a narrativa, mostrando um entendimento de que vivemos em uma sociedade cada vez mais polarizada e fragmentada (MORIN, 2015), em que as informações muitas vezes são disseminadas rápida e distorcidamente.

Embora o filme não afirme, em nenhum momento, que tentar ser uma “boa pessoa” é sinônimo de ser fascista, a obra tem consciência de que essa virtude pode ser deturpada para fins obscuros como a guerra, a morte e o nacionalismo desenfreado. Nesse ínterim, cabe às questões: de que modos a educação, em especial o sistema de ensino, pode refletir sobre sua condição reacionária de caráter violento e, encarando isso, atravessar essa ferida (est)ético-política? Trata-se de questionar o papel da educação na formação de cidadãos críticos diante dos desafios impostos pela pós-verdade (DA SILVA, 2020; DA SILVA et al. 2022).

Com isso em mente, queremos discutir o papel da educação na formação de cidadãos críticos diante dos desafios impostos pela pós-verdade no cenário atual brasileiro. Essencialmente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez

1 Docente pesquisador do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), E-mail: alexsanders@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: karolcipriano.crici@gmail.com.

3 Mestra em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: silvanamazzuquello6@gmail.com.

4 Mestrando em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: gocanarim@gmail.com.

que se propõe a analisar a relação entre a história de Pinóquio e a pós-verdade a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva (GERHARD, 2009). Faremos um estudo de caso com base em análise documental e bibliográfica, buscando compreender algumas das diversas dimensões éticas, políticas e educativas mobilizadas no filme.

Entendemos que o Pinóquio Del Toro, traz a fábula a um novo grau de atualidade. Recolocando, por meio da arte, os temas e prismas do clima ético-político atual, o filme também atualiza a reflexão necessária à educação sobre sua consciência autocrítica. Nessa nossa discussão, pudemos ver, que a reflexão sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes é crucial para enfrentar os desafios da pós-verdade e dos discursos cerceadores da autonomia de pensamento.

O texto está organizado em duas seções, na primeira seção trazemos alguns elementos de fundamentação teórico-conceitual, descrevemos a condição escolar e apontamos alguns aspectos da noção de pós-verdade. Na segunda seção evidenciamos aspectos da obra e examinamos duas cenas, visando propor a discussão sobre o papel da escola no complexo contexto ético-político atual.

ESCOLA DE MENTIRINHA: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE ATRAVESSADAS PELA POLÍTICA

Vivemos em uma época de pós-verdade⁵. Isso pode ser visto em várias esferas da vida contemporânea, desde a política até a publicidade e a mídia social. Por exemplo, muitos políticos hoje em dia parecem estar mais preocupados em criar narrativas convincentes do que em apresentar fatos precisos. Eles utilizam estratégias retóricas (BAILLARGEON, 2007) e manipulação emocional para influenciar as opiniões das pessoas, muitas vezes com pouca ou nenhuma consideração pela veracidade das informações que estão compartilhando.

A pós-verdade é uma espécie de distorção, deslizamento, da verdade ou dos critérios que estabelecem o que é verídico. Ela se constitui como esse borrar das fronteiras, que dificulta a gente saber distinguir o que é verdadeiro, o que é a realidade e o que não é. Além disso, ela aparece num contexto ético e político bastante complexo. Segundo Araújo,

A expressão “pós-verdade” está definitivamente incluída no vocabulário cotidiano: na mídia, nas escolas, nos ambientes de trabalho, até mesmo nas conversas de família. Ela também tem se tornado cada vez mais presente na produção científica de várias áreas, em artigos de periódicos e congressos. Ela já vinha sendo usada há alguns anos, mas se tornou

5 “We live in a post-truth era” (posição 231). Originalmente, creditado ao Steve Tesich (1992) e reiterada por Keyes (2004).

popular em 2016, quando foi escolhida “palavra do ano” pelo Dicionário Oxford e se tornou diretamente relacionada com dois fatos extremamente importantes para a política mundial — a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos e a vitória do plano que prevê a saída do Reino Unido da União Europeia, conhecido pela sigla brexit (abreviatura de Britain exit).

Segundo Araújo, a expressão “pós-verdade” se tornou um termo cada vez mais presente em vários contextos, desde conversas cotidianas até a produção científica em diversas áreas. Ele menciona que a palavra “pós-verdade” foi escolhida como a palavra do ano pelo Dicionário Oxford em 2016, refletindo a importância e a influência crescente do conceito.

Com relação ao contexto, o autor sinaliza para dois eventos políticos importantes - a eleição de Donald Trump e o Brexit - como catalisadores para o aumento da popularidade do termo “pós-verdade”. Isso sugere que a noção de pós-verdade tem implicações significativas para a política e a sociedade, especialmente em um mundo onde a desinformação é cada vez mais comum. Ou seja, a expressão “pós-verdade” se tornou um termo amplamente utilizado e reconhecido em vários contextos atuais, e está ligada, de múltiplas formas, a eventos importantes na política global.

Ainda nesse âmbito, propriamente político, da pós-verdade, cabe também a questão do efeito de verdade, a consequência da verdade que essas ficções têm. Nesse processo, nossas crenças, o modo como a gente enxerga o mundo, se relaciona com ele, com discursos simbólicos e o modo como os discursos e ideologias são organizados na forma dessas ficções e narrativas, especialmente do ponto de vista ético e político. Nesse sentido, conforme Rodrigo Seixas (2019) escreve,

A problemática da mentira no conceito de pós-verdade aparece já na própria morfossemântica do termo. Trata-se do uso do prefixo “pós”, que indica, de antemão, a natureza da relação pretendida com a noção de verdade. Segundo o próprio dicionário Oxford, o prefixo pós, nos últimos anos, deixa de significar meramente “o tempo após um evento ou uma situação específica”² para significar o que caracteriza algo “pertencente a um tempo no qual o conceito específico se tornou irrelevante ou desimportante”³. Ainda em termos de referência, o dicionário online Dicio⁴ reserva para o afixo “pó” os seguintes significados: 1- “Elemento de composição de palavras (prefixo) que dá a ideia do que é posterior, do que ocorre após, no espaço e no tempo: pós-graduação, após a graduação”; 2- “Prefixo que atribui um juízo de valor negativo, desvalorizando o conceito ao qual está ligado: pós-verdade”. Vê-se aí, destarte, que, assim como encontrado no dicionário Oxford, há um distinto significado para o prefixo “pós” quando se tratando de alguns conceitos considerados defasados ou vulnerabilizados no tempo, como é o caso de “pós-verdade”. (SEIXAS, 2019, p. 6)

Nessa citação, o autor destaca a importância da análise semântica do

termo “pós-verdade” e do significado do prefixo “pós”. O autor argumenta que o uso do prefixo “pós” implica em uma relação intencional com a verdade, sugerindo que a verdade não é mais relevante ou importante em um determinado momento, ou contexto. O autor também cita dicionários, como Oxford, que atribuem um juízo de valor negativo ao prefixo “pós”, indicando que o conceito ao qual está ligado é desvalorizado.

Ele sugere que a noção de pós-verdade tem uma relação problemática com a verdade, é que, o uso do prefixo “pós” indica uma desvalorização da importância da verdade em um determinado contexto. Além disso, esse autor levanta a questão de como a noção de pós-verdade pode afetar como as pessoas percebem a verdade e lidam com informações. A ideia de que a verdade não é mais relevante ou importante pode levar a uma maior aceitação de informações falsas, ou distorcidas, o que pode ter consequências graves para a sociedade e a democracia (BOAVENTURA, 2020).

Portanto, Seixas (2019) sugere que é necessário um cuidado crítico ao lidar com a noção de pós-verdade e que é importante compreender como o uso do prefixo “pós” pode afetar como percebemos a verdade e lidamos com informações. Em última análise, a citação destaca a importância de uma análise cuidadosa das palavras e dos conceitos para entender melhor o mundo ao nosso redor e tomar decisões informadas.

A CONDIÇÃO PARADOXAL DA ESCOLA

Antes de entrarmos no que estamos chamando, no contexto dessa pesquisa, de dimensão reacionária da escola, cabe delinear alguns aspectos da própria condição “paradoxal” na qual a escola se encontra. No nosso entender, ao mesmo tempo, em que ela tem uma dimensão educativa ou pedagógica que almeja a educação libertadora, crítica, por outro lado, ela também tem uma dimensão institucional, que deseja a simples reprodução da conjuntura. Isso, por sua vez, estabelece um contexto de embrutecimento, obscurecimento, regressão e violência.

Por um lado, a dimensão educativa ou pedagógica da escola almeja a promoção de uma educação libertadora, crítica e transformadora, que visa emancipar o indivíduo e capacitá-lo para a reflexão crítica, a participação democrática e a transformação social. Essa dimensão tem em vista desenvolver a criatividade, a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de expressão dos indivíduos. Por outro lado, a dimensão institucional da escola pode ser influenciada por interesses e ideologias que visam a reprodução de uma conjuntura reacionária e violenta. como uma instituição, ele acaba envolvida na reprodução do *status quo*, do estado de coisas geral. quero dizer, ele se envolve no “clima” ético-político de sua época e o reproduz, como parte da sua função

social. Esse contexto pode ser marcado por características como embrutecimento, obscurantismo, regressão, pensamento reacionário.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a escola pode ser um campo de tensão entre essas duas dimensões, e que a construção de uma educação libertadora e transformadora exige a superação das influências reacionárias, conservadoras e a valorização de uma perspectiva crítica e emancipatória. Para isso, é necessário que a escola seja um espaço democrático, inclusivo e plural, que promova a reflexão crítica e o diálogo respeitoso entre as diferentes perspectivas e experiências. Ou seja, a escola deseja ser libertadora, objetiva trabalhar [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...] (9.394/96. O artigo 2º). Ela aspira ser um espaço de liberdade, de construção de conhecimentos, de reflexão e de formação integral do indivíduo. Quer ser um ambiente inclusivo e democrático, que respeita a diversidade e promove a igualdade de oportunidades.

Contudo, a escola pode ser um campo de forças que fomenta e abriga padrões discursivos e processos simbólicos arraigados, muitas vezes marcados por valores reacionários e autoritários. Esses processos utilizam-se de símbolos militares, religiosos e outras mitologias nacionalistas. Isso pode ser reflexo de uma sociedade em que esses valores são predominantes e também pode ser reforçado por políticas estatais reacionárias, utilizadas por certos grupos dentro do estado, que promovem esses valores.

Recentemente no Brasil, entre os anos de 2019 e 2022, assistimos ao recrudescimento desse tipo de ideologias de espectro mais conservador-reacionário. Tudo isso, pode se manifestar em diversos aspectos da instituição escolar, como na defesa da disciplina excessiva e da hierarquia rígida, na hostilidade em relação à diversidade e às diferenças, na desvalorização da educação crítica e na falta de espaço para o diálogo e o debate de ideias.

Dessa forma, essa dimensão reacionária, pode ser entendida como a adoção de valores e ideais propagados por certas lideranças ou grupos, que muitas vezes são contrários aos valores democráticos e aos direitos humanos. Para a educação, isso pode se manifestar em políticas que prejudicam a educação pública, na censura de professores e na promoção de valores autoritários. Estabelece-se, assim, uma dimensão mais reacionária, que esta instituição social, como outras em nossa sociedade, acaba desenvolvendo.

Por meio dessa dimensão, a escola acaba se constituindo como um campo de forças que abriga e fomenta discursividades e processos simbólicos que refletem as condições e valores de uma sociedade em determinado momento histórico. De modo que é possível que ela manifeste padrões discursivos e processos simbólicos arraigados, marcados por valores conservadores e autoritários.

PINÓQUIO COMO METÁFORA DA PÓS-VERDADE (ANÁLISES PROPRIAMENTE)

Nessa seção entraremos propriamente no tratamento analítico. Discutiremos algumas cenas do filme *Pinóquio*, dirigido por Guillermo del Toro e lançado pela Netflix em 2023, para propor discussão sobre os processos educacionais e suas condições atuais nas escolas brasileiras. O que nos preocupa, nesse âmbito, é precisamente o impacto atual remanescente da estrutura política mobilizada entre os anos de 2019 e 2022.

Dessa forma, nessa parte do texto, contrastamos esses dois períodos (o retratado no filme e o nosso recente dos últimos quatro anos) para, em seguida, discutir o papel da educação nesse contexto. Consideramos elaborar essa discussão sempre tendo em vista que é necessário que a escola reflita sobre sua própria condição reacionária antes ou paralelamente a pensar em seu papel social, transformador e crítico-emancipatório.

O PINÓQUIO DEL TORO

Guillermo del Toro apresenta em sua nova versão uma releitura sombria, embora atual, do famoso conto de fadas de Carlo Collodi sobre o boneco de madeira que almeja se tornar um “menino de verdade”. A trama se passa na Itália de 1950, durante o regime fascista. Nessa versão, *Pinóquio* é esculpido em madeira pelo seu criador e ganha vida, mas o personagem não é o mesmo menino travesso e inocente das histórias convencionais da *Disney*. Em vez disso, ao ganhar vida, ele acaba se desenvolvendo como um menino “travesso”. Assim, esse *Pinóquio* é um personagem mais humano, e por consequência, bem mais complexo e ambíguo.

Cabe ressaltar que, ainda que esse tópico referente à moralidade ética seja bastante presente na história original, e em suas variações, essa versão do Del Toro traz uma questão muito importante: o modo como o fascismo se apropria desses conceitos de moral, ética e dos valores. Apesar de não afirmar explicitamente que tentar ser uma “boa pessoa” seja sinônimo de fascismo, o filme reconhece que essa virtude pode ser distorcida e utilizada para fins obscuros, tais como a promoção da guerra, da morte e do nacionalismo exagerado.

O filme destaca a importância de entendermos que valores nobres podem ser cooptados e corrompidos em prol de ideologias extremistas, reforçando a necessidade de vigilância e reflexão crítica em relação aos discursos que tentam instrumentalizar esses valores em favor de objetivos questionáveis. O que nos chama atenção nessa versão, entre outras coisas, é que se passa na época do fascismo na Itália. A história está perpassada por uma crítica a esse período, o que

se pode ver em alguns elementos, que correspondem, dada devidas proporções, a nossa época.

Uma dessas figuras é a do Mussolini, “il duce” como era chamado, um dos consignatários do próprio Manifesto do fascismo. Retratado como o grande general, comandante, temido e respeitado, mas também como alguém “lerdo”, que demora a entender as ironias e as piadas “infantis” do Pinóquio.

No nosso entender, o diretor explora essa ambiguidade da infância ou da criança, para provocar certos limites. A crítica que se estabelece não é exatamente direta, mas se desenvolve ao colocar em questão os gestos, os posicionamentos e posturas estabelecidas. Ao propor a “dúvida ingênua e infantil” ou ao “agir como criança levada” o Pinóquio Del Toro desestabiliza essas autoridades, reabrindo as feridas sociais e históricas que os fascismos tentam esconder ao perverter os “valores”.

Ainda dentro desse campo militar, existe também um personagem muito forte, o pai de um dos meninos. O personagem que reitera sempre essa posição de uma certa ideia da militariedade no qual a condição de militar diz respeito a certas tradições e hierarquias. É a referência marcial, ou cívico-militar, da ordem, hierarquia, do “respeito”. Ele também representa algumas ideias de masculinidade ou processos de identificações simbólicas com certos tipos de gestos, posições ou indumentárias.

Isso se evidencia, por exemplo, no discurso desse militar para o seu filho, ainda uma criança, de que os “homens de verdade” vão para a guerra para proteger o seu país, a família e os bons costumes. Ou que é “nobre o sacrifício de morrer em batalha” ou ainda, “morrer pela pátria”. Paralelamente a cena do referido filme, encontramos nas escolas brasileiras espaços com manifestações que se assemelham a experiência de Pinóquio, com vivências tão violentas quanto aquela sofridas pelo pequeno “Ser de madeira” ao ser rejeitado na narrativa pela sua materialidade. Só que, em vez de um personagem fictício, temos como protagonistas estudantes, professores, gestores, cozinheiras e outras pessoas que frequentam as escolas. Machismo, racismo, capacitismo, intolerância religiosa, xenofobia, LGBTQIAP+fobia adentram as instituições escolares e impactam a vida de quem a frequenta.

A influência do grupo, é algo intrínseco na sociedade e na escola. Por meio de comportamentos compartilhados e propagados há o encorajamento para novas violências simbólicas e a adaptação ou conformidade com o grupo a que se quer pertencer. A pós-verdade é utilizada como elemento manipulador dentro desses ambientes, que se pautam na disputa por aceitação, reconhecimento e popularidade. Isso acaba possibilitando e fomentando lógicas, comportamentos e discursos racistas, homofóbicos, machistas e de caráter violento, de modo

geral, que vão contra a dignidade humana e integridade do indivíduo que faz parte desse aglomerado.

Essa distorção da verdade, bem como os efeitos de verdade produzidos a partir das ficções e suas raízes na realidade, se pauta nas crenças dos indivíduos, que compartilham essas informações e a escola se apresenta como um palco para esse tipo de movimento. Na escola há muitas culturas, muitas pessoas diferentes, mas a questão da diversidade e da pluralidade não é considerada, o que se apresenta é o discurso opressor que vem da classe dominante. Como mencionamos anteriormente, embora a escola deseje ser libertadora, permanece nela uma dimensão institucional, reacionária de caráter violento.

Nesse sentido, podemos compreender a existência de vários símbolos fascistas, os quais funcionam como eixos de uma estética, semiologia e gramática de violência propostos pelos movimentos reacionários. Esses elementos, por sua vez, encontram lugar em processos já em vigor na sociedade e em suas instituições. Muitos desses símbolos ainda estão presentes em nossa sociedade contemporânea, inclusive no bolsonarismo, sendo a nossa versão brasileira contemporânea desse fenômeno.

Nesse contexto, o Pinóquio Del Toro surge como uma figura conceitual que nos permite traçar esse caráter ou dimensão reacionária e violenta que se mistura e se enraíza na própria educação e na escola, já que também permeia toda sociedade. É importante considerar como esses símbolos fascistas afetam a educação e a escola, e como podemos trabalhar para promover uma educação crítica e emancipadora em oposição a essas ideias e práticas reacionárias.

O SABER-DESORDEM (CENA UM)

Após a chegada de Pinóquio em gravetos e vida na casa de Gepeto, por intermédio e benção da fada, conseguimos perceber a obra cinematográfica apresentando um menino de madeira tentando andar com as pernas recém feitas e sendo apresentado ao mundo, experimentando sensações, visões e conhecendo coisas novas. “Qual o nome disso?”, Nesse momento, se aloja nas próximas cenas um ambiente de puro saber-desordem. Pinóquio, em meio às experimentações da nova realidade e dos conhecimentos novos, tem um deslumbre com o saber, com o aprendizado e com a consciência.

A verdade, sem o prefixo “pós”, agora, é que a casa vira um amontoado de confusão, bagunça e entulho, mas a desordem faz parte do ensino aprendizagem, dos processos que ensinam e suscitam a experiência (FREIRE, 1976). É na desconstrução, no espalhamento do quebra-cabeça que se tem a montagem das visões de mundo e conhecimento efetivo. Primeiro se bagunça, para depois se ajeitar. Ao começar a comer, com a prática de utilizar garfos e facas, também

nos sujamos, para um dia, não mais deixar cair nada. A vida é assim, e a educação também.

Todavia, os guardas e generais do ensino, muitas vezes, não compreendem esse processo fundamental, e mandam as crianças para um centro de disciplina, assim como em Pinóquio. O menino de madeira precisava ir ao treinamento do exército, para aprender sobre regulamentos e leis, bem como, saber lutar pela nação. Ainda que o menino e o pai não queiram isso para seu futuro, o personagem é alistado.

Pinóquio é recrutado para a guerra para seguir a lei, mas ele não entende sobre ela e nem seu pai, que diz não ter tempo para explicações. Nesse trecho do filme de Guillermo Del Toro podemos compreender uma situação muito vívida na realidade brasileira: falta de conhecimento sobre nossos direitos, alienação política, sobre as leis que regem o país e demais fatores que envolvam esse aglomerado de informações “segregadas”. Segregadas, nesse caso, de propósito, para que por meio do medo, a população siga entorpecida e influenciada. Além disso, o discurso de bem-estar social também é argumentado na obra. Esse discurso, de um bem maior, é sempre proferido por governos totalitários.

PINÓQUIO QUER SER MENINO DE VERDADE: OU SOBRE A BUSCA PELO PADRÃO ILUSÓRIO

Na educação para o capital, o padrão é não estudar, não é ser bom aluno, mas viver pelos outros prazeres. a educação não é um prazer no padrão, mas é um prazer para quem consegue olhar com os óculos de Gepeto, que foca nas entrelinhas e esculpe o saber. Mas, ao mesmo tempo, talvez os Gepetos (professores) cooperam para o padrão dos alunos de madeira.

Conforme Bourdieu,

Este é um dos efeitos mais poderosos e mais escondidos da instituição escolar, e da relação com as posições sociais que em teoria deve oferecer: a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência, mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada (bourdieu, os excluídos de dentro, p.482 do livro miséria do mundo)

Vemos que a escola, ao mesmo tempo, enfatiza certos tipos de padrões de discursividades, de simbologias, de processos de adequação e reprodução de padrões sociais e também cria essa sensação de uma impertinência sem sentido e uma impotência ressentida, que aparece na fala do Bourdieu, uma maneira de a gente colocar uma crítica à própria relação que aparece entre o Pinóquio e os

outros meninos na história. O pai de um deles é um militar, então é um menino que quer ser militar, um deles o pai é o prefeito, então ele quer ser o prefeito, e assim sucessivamente.

Essa ideia dos padrões, de como a sociedade e escola reproduzem caixinhas ideológicas que partem de um certo conjunto de figuras-possibilidades, em que corpos podem ser idealizados e controlados; adequados com cirurgias, com academias, com dietas e, sobretudo, a produção do padrão de mentalidade constituído pelas instituições totais em que temos contato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do possível, vemos uma tentativa (ainda que discursiva) por parte da escola de galgar um espaço de liberdade, embora o contexto em que esteja inserida seja limitado a uma função social demagógica.

A educação, no geral, tem buscado contribuir com uma formação crítica apesar dos desafios impostos cotidianamente. Não sejamos ingênuos de creditar tamanha transformação social a um espaço que espelha uma sociedade historicamente fragmentada. Os limites da promoção de uma educação transformadora estão em sua autopreservação enquanto instituição.

AGRADECIMENTOS

Aos órgãos de financiamento: UNESC, CAPES.

REFERÊNCIAS

BAILLARGEON, N. **Pensamento crítico: um curso completo de autodefesa intelectual**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, B. S. **Pedagogia da Crueldade do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

DA SILVA, Alex Sander et al. **A educação diante do obscurantismo ideológico contemporâneo**. Revista Cocar, v. 14, n. 29, p. 498-514, 2020.

DA SILVA, Alex Sander; CANARIM, Guilherme Orestes; TEIXEIRA, Silvana Mazzuquello. **(Im) possibilidades da formação subjetiva: Reflexões educativas em tempos pandêmicos**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 1375-1389, 2022.

A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO NEM

Elinton Dorneles La Roque¹

Josemara Machado Fogaça²

INTRODUÇÃO

A memória faz do sujeito um ser único e individual, constituindo-o como ser presente e que pode vir a ser, pois cada lembrança, recordada ou esquecida, torna as características pessoais. No dia a dia é perceptível a diferença de cada um, afinal, duas pessoas, mesmo que vivencie situação igual, a forma como esse momento será armazenado será distinta, levando a pontos de vista diferentes que, por sua vez, trarão recordações particulares. Por isso o conjunto de memórias de cada pessoa influencia na sua personalidade. Devido a tais características, nenhuma pessoa é capaz de ser igual a outra, mesmo gêmeos formarão seres humanos totalmente diferentes, de acordo com as experiências de memória que tiverem e história pessoal (SOUSA; SALGADO, 2015)

Nesta linha, Izquierdo (2009) complementa e ressalta a essencialidade da memória, ao afirmar que o ser humano se constitui a partir do que se lembra, no que o cérebro faz de cada um e, mais do que isso, aquilo que ele armazena em seu interior ao longo de cada etapa da vida. Por isso entender o processo de armazenamento de informações não é tão simples, pois o cérebro é um dos órgãos mais complexo do sistema humano. Mas, é nessa estrutura complexa que se armazenam as informações mais importantes da vida, conhecida como memória (ADÃO, 2013).

A memória se desenvolve graças à estreita relação entre aspectos biológicos e sociais. Representa uma das principais funções mentais e determina a forma como o indivíduo irá se desenvolver ao longo da sua vida. É por meio

1 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em História pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização *Latu Sensu* em Técnico Desportivo (UFRGS); Pós graduando *Latu Sensu* em História das Religiões (Instituto CENES).

2 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização em Artes na Educação; Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade.

dessa função que o passado se torna presente, permitindo assim, que ações sejam adaptativas e que os indivíduos possam lidar de forma adequada com as demandas do cotidiano. Esta função cognitiva acompanha as diversas mudanças que ocorrem com as crianças, principalmente durante o período pré-escolar, mas, principalmente no momento em que a criança ingressa na escola, afinal, neste novo ambiente é que ela adquire novas experiências, possibilitando modificações associadas à extensão do vocabulário, ampliação de conceitos e elaboração de melhores estratégias para resolver problemas, juntamente com a maturação do sistema nervoso e a aprendizagem fornecida pelas escolas (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011).

Bem possivelmente por isso é que os estudos sobre a memória estão presentes nas publicações sobre a aprendizagem. Afinal, a memória é um dos componentes essenciais para a aprendizagem. São os diversos tipos de memórias que possibilitam o armazenamento de informações no cérebro e são por meio das memórias – mas não somente delas – que são atribuídos significados ao que foi aprendido, especialmente por estarem associadas às lembranças advindas dos eventos emocionais. Isso significa que o processo de aprendizagem é influenciado pelo nosso estado emocional, por este estar associado as lembranças que trazem um teor emocional e até sensitivo (BRUNO, 2010) Inclusive, os cientistas descobriram que neurotransmissores estão presentes no processo de aprendizagem, favorecendo-o e podendo tornar a memória (retenção de informações) mais duradoura

Assim, a capacidade de aprender algo novo e então armazenar as informações na memória a longo prazo é parte do desenvolvimento, estando intimamente interligadas (LOMBROSO, 2004). Mas, assim como a memória, os processos que envolvem a aprendizagem humana não são simples. Não há região fixa para que as memórias e a aprendizagem sejam acionadas, pois o cérebro possui um sistema complexo de conexões, não limitado a um único sistema neural ou processo. Os sistemas de memória são múltiplos, espalhados por diferentes áreas cerebrais, com conexões e vias que podem interconectá-las em distintos meios, variando, inclusive, de indivíduo para indivíduo (BRUNO, 2010).

Sendo, então, aprendizagem e memória processos tão interligados, que auxiliam na atividade cognitiva do dia-a-dia, em diferentes contextos, o presente estudo busca discutir a importância da memória e seus processos com a aprendizagem, compreendendo tal relação e tendo como objetivo principal entender como a memória pode influenciar no aprendizado, em especial das crianças, que estão em um momento inicial de retenção de informação.

SEM MEMÓRIA, SEM HISTÓRIA

Diariamente recebe-se inúmeras informações. Basta pensar em um dia típico na rotina, em que logo ao acordar lembra-se das tarefas necessárias a se realizar no dia, processando ao mesmo tempo como escovar dente, tomar banho e dirigir, por exemplo. Ou seja, constantemente diferentes áreas interligadas são ativadas pela memória. Porém, hora ou outra, principalmente com o excesso de informações, indaga-se sobre o excesso delas ser prejudicial a memória ou mesmo as funções cerebrais. Tal preocupação deve ser ponderada, pois a memória, possui capacidade mais que suficiente para gerenciar uma enxurrada de informações (BRUNO, 2010).

Porém, diante de tantos processos diferentes envolvendo a memória, cabe explicar que não existe apenas uma única memória, e sim, um conjunto de memórias que torna todas as execuções, lembranças e até aprendizados, possíveis. Brevemente, pode-se evocar as memórias visuais, auditivas, cinestésias, olfativas, emocionais, entre muitas outras. Pode-se então dizer, grosso modo, que para cada função cortical existe uma memória (RIESGO, 2016).

Uma das classificações da memória é relacionada a sua duração, porém, mais do que isso, com os estudos avançados sobre a memória, há outras classificações mais coerentes que explicam o funcionamento da memória. Mas, antes é importante perceber a distinção das memórias conscientes e inconscientes (COSENZA; GUERRA, 2011). As memórias explícitas referem-se à retenção de experiências sobre eventos passados, em que o indivíduo tem acesso consciente, como ao perguntar o que fez ontem e a pessoa responder prontamente. Já as memórias implícitas, se manifestam sem esforço ou intenção consciente, porém, depende do desempenho nas tarefas, sendo gradual, com tentativas de treino. Exemplos claros são escovar os dentes, andar de bicicleta e até dirigir, após certa prática (RUSSO, 2015; COSENZA; GUERRA, 2011). Pode-se assim dizer que, em ambos os casos – memórias implícitas e explícitas – os processos de arquivamento das informações envolvem alterações sinápticas, mas, em cada caso, envolve regiões distintas do sistema nervoso, com regras de funcionamento diferentes (RUSSO, 2015).

Compreender sobre a memória e suas implicações vai além desta primeira classificação, mesmo essas já sendo importantes para um melhor entendimento. Com isso, um dos pontos que merece destaque, e que também está envolvido no processo de aprendizagem, é a aquisição da linguagem. Afinal, a memória dos seres humanos, se assemelha muito a memória de outros animais, em especial os mamíferos, porém, o conteúdo difere, pois a memória humana é codificada pelo sistema da linguagem. Por isso é realmente difícil se recordar de memórias antes do processo de linguagem, ou seja, por volta dos 3 anos, apesar de ser possível

lembrar de sensações, mas que nem sempre há a possibilidade de expressar em exatas palavras. Diversos estudos com criança nesta faixa etária apontam ainda sobre o desenvolvimento da linguagem, no período da pré-escola, para processos mais elaborados da memória (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011)

Assim, fica evidente ainda a importância da linguagem no cotidiano, nas primeiras relações sociais da criança e também no processo de aprendizagem (RIESGO, 2016). Apesar da memória sofrer inúmeras modificações ao longo da vida, na idade pré-escolar tais alterações são mais evidentes. Um estudo inclusive revelou que as memórias que são processadas na primeira infância estariam mais associadas ao lobo medial temporal, mais precisamente ao hipocampo (tarefas de comando), ao passo que memórias relacionadas com a idade adulta dependeriam mais de áreas corticais. Dessa forma, é perceptível o quanto a memória está presente na vida desde que o ser humano nasce, entretanto, a forma como uma criança recorda é diferente da forma como o adulto a faz (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011).

Buscando simplificar tal conceito, pode-se entender que a memória se refere à aquisição, formação, conservação e evocação das informações (RUSSO, 2015). Ou seja, a memória ocorre em, pelo menos, três fases, sendo nestas que a informação é manuseada pelo Sistema Nervoso Central (RIESGO, 2016). A aquisição está intimamente associada à aprendizagem, afinal, só se registra conteúdos que foram aprendidos e só se lembra o que foi gravado no aprendizado (RUSSO, 2015).

Nos primeiros anos da pré-escola, os processos de memória explícita estão envolvidos com processos relacionados ao planejamento mental de tarefas, permitindo, assim, uma melhora na capacidade de evocação de informações. Dependendo dos estímulos recebidos pela criança, principalmente do núcleo familiar, da sua sociedade, da sua cultura, a memória se desenvolve. Conforme ela vai organizando sua narrativa e vai sendo estimulada com ajuda externa, sua própria memória vai se estruturando. Apenas no final da adolescência e no início da fase adulta é que a parte final da memória se consolida, apesar de iniciar seu desenvolvimento na pré-escola (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011).

Uma das primeiras memórias, que inicia seu funcionamento entre 1 e 2 anos de idade, atingindo seu apogeu aos 5 anos, é a memória de trabalho, também nomeada de memória operacional. Ela pode ser considerada uma memória de curta duração, que não deixa muitos rastros e se extingue em poucos segundos (RIESGO, 2016). Com isso, pode-se concluir que a capacidade para armazenar informações na memória de longo prazo está diretamente associada à idade da criança. Crianças mais velhas apresentam melhor codificação, o que também facilita sua evocação das informações armazenadas. Essas características estão

relacionadas ao desenvolvimento de estruturas neurais, especialmente do córtex pré-frontal e do hipocampo, estruturas que sofrem influência da cultura em que a criança está inserida (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011).

Diante disso, pode-se perceber que uma das memórias que mais influência na aprendizagem é a memória de trabalho, principalmente na idade inicial em que a criança começa a frequentar a escola. A memória de trabalho é de grande valia por ser responsável pelos atos cotidianos, armazena por poucos segundos a informação, permitindo que o sujeito saiba onde está e o que está fazendo a cada instante e nos momentos anteriores. Essa memória além de fazer o processamento temporário, gerencia o que será guardado ou não, determinando se a informação é nova, ou não, ou se é relevante para ser guardada ou mesmo para modificar uma informação pré-existente. Ou seja, a capacidade de gerar aprendizado a partir da informação dependerá das conexões da memória de trabalho com os demais sistemas mnemônicos. Esses sistemas são técnicas utilizadas no processo de memorização e podem ser mecanismos criados pelo próprio cérebro, que auxiliarão no armazenamento e, posteriormente, no resgate da informação (SOUSA; SALGADO, 2015). Alguns professores se aproveitam disso para estimular tais conexões, o que torna o aprendizado ainda mais prazeroso.

Percebe-se como a memória de trabalho é fundamental na atividade cognitiva do dia-a-dia, assim como para o desempenho acadêmico. Deste modo, estudos que avaliem o seu desenvolvimento são extremamente importantes para compreender funções e disfunções relacionadas aos processos de aprendizagem. É importante, ainda, ressaltar que a memória de trabalho não deixa de ser uma memória de curta duração. Porém, o que a diferencia é o fato da memória de curta duração apenas armazenar a informação de forma passiva por um curto espaço de tempo, enquanto que a memória de trabalho faz todo o gerenciamento da informação de forma mais ativa, durante o seu processamento, armazenando, transformando ou descartando a informação, conforme o que for necessário. Por isso, pode-se destacar que a memória de trabalho é um sistema multicomponente, que utiliza o armazenamento como uma forma de facilitar atividades cognitivas complexas, tais como aprendizagem, compreensão e raciocínio (UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2010; RUSSO, 2015).

Mas, é importante ainda deixar claro que o estado de ânimo negativo, privação de sono, depressão ou tristeza afetarão a memória de trabalho e, por consequência, os outros tipos de memória (de curto e de longo prazo), interferindo desde a aquisição de um fato, até o resgate do que foi memorizado (IZQUIERDO, 2009). Conseza e Guerra (2011), complementam tal ideia ao relatarem que a memória operacional parte de sistemas neurais que a constituem, como uma unidade de processamento, que lida com vários tipos de informações,

como sons, imagens e pensamentos, além de ter como componentes essenciais a memória sensorial e o sistema de repetição.

Se por um lado a memória de curto prazo é extremamente limitada, a de longo prazo, embora também limitada, tem maior capacidade de armazenamento. O aprendizado leva à formação de novas sinapses e ao fortalecimento das antigas. A repetição permite que algumas experiências fiquem enraizadas nas conexões neurais, fazendo com que as memórias de longo prazo possam ser acessadas de forma não consciente. O desuso ou a aquisição de novas habilidades pode levar ao esquecimento das memórias de longo prazo (SOUSA; SALGADO, 2015).

A MEMÓRIA COMO BASE DO APRENDIZADO

A aprendizagem é um processo contínuo, que acontece a partir da interação do sujeito com o outro ou do sujeito com o objeto. Geralmente as primeiras interações são com os pais. A partir dessas interações, forma-se a base do caráter infantil, já carregado de fortes marcas daquelas primeiras pessoas de interesse, em que se vive os anos inicial. A aprendizagem pode então ocorrer por meio da educação informal (não sistematizada) e a educação formal (sistematizada). Desta última, vem o primeiro contato com o conhecimento científico, tão cobrado na sociedade que vivemos. Todo conhecimento, advindo da educação formal ou não, necessita permanecer na memória para que seja considerado aprendizado, pois quando não se lembra, é sinal que não se aprendeu. Deste modo, aprendizagem tem íntima relação com a memória, e se não fosse por esse mecanismo, teria que se passar cada minuto da vida aprendendo (ADÃO, 2013).

Alguns autores ainda se arriscam a dizer que o aprendizado e a aquisição de memória podem ser vistos como sinônimos, pois só se pode gravar aquilo que foi aprendido. Da mesma forma, só se pode gravar, e posteriormente lembrar, aquilo que se aprendeu. Em uma linha mais neurocientífica, pode-se dizer que o aprendizado é um processo que conduz ao armazenamento de informação como consequência da prática, da experiência e ou da introspecção, produzindo uma alteração relativamente permanente no comportamento real ou potencial. A informação gerada pelo aprendizado torna-se memória (SOUSA; SALGADO, 2015).

O estabelecimento duradouro de um traço mnemônico é produto de uma longa fase de consolidação, durante a qual as informações recentemente adquiridas são progressivamente estabilizadas, tornando-se resistentes a eventos nocivos ou agentes amnésicos. Grande parte do aprendizado decorre de processos associativos: um ou vários estímulos associam-se com outros estímulos ou respostas (SOUSA; SALGADO, 2015, p. 145).

Diante de tal perspectiva, RIESGO (2016), cita sobre um possível “filtro” existente que separa as informações conhecidas das desconhecidas. Neste

ponto que, para ele, está a interseção entre memória e aprendizado, ou seja, na distinção entre informações consolidadas e as inteiramente novas. Sendo que, as informações inéditas, ou seja, as novidades, seriam processadas na memória operacional, para depois ocorrer a consolidação. A depender da informação ela poderá ser esquecida, ou passar pelo processo de memorização mais duradoura (RIESGO, 2016). Assim, a formação das memórias de longo prazo necessita de modificações estruturais e outras modificações funcionais nos neurônios. Uma série de achados críticos mostrou que o aprendizado necessita de alterações morfológicas em pontos especializados dos contatos neuronais, que seriam as sinapses. Estas se alteram com o aprendizado – novas sinapses são formadas e antigas se fortalecem (LOMBROSO, 2004).

A partir da estimulação que se recebe, as sinapses são alteradas e quanto mais estimuladas, mais conexões são realizadas e mais se aprende. Isto leva a inferir que a aprendizagem depende, também, muito dos estímulos. Por isso, para que ocorra a aprendizagem são necessárias reorganizações sucessivas, significando que a elaboração do conhecimento acontece em etapas e atreladas ao contexto social. Apesar de parecer um processo natural, inerente ao ser humano, a aprendizagem, como dito anteriormente, depende de mecanismos neurológicos e, também, da influência emocional. Para as informações se fixarem na memória de longo prazo é necessário um treinamento contínuo, seguido de períodos de descanso. Isto nos instrui sobre o aprender e sobre o ensinar (ADÃO, 2013).

Dependendo da relevância da experiência ou da informação, poderão ocorrer alterações estruturais em circuitos nervosos específicos, cujas sinapses se tornarão mais eficientes, permitindo o aparecimento de um registro. Para uma informação se fixar de forma definitiva no cérebro, ou seja, para que se forme o registro ou traço permanente, é necessário um trabalho adicional. Os estudos da psicologia cognitiva indicam que, nesta fase, são importantes os processos de repetição, elaboração e consolidação (COSENZA; GUERRA, 2011, p.62).

Como dito anteriormente, a memória de trabalho desempenha um papel crucial em muitas formas de cognição complexa. Nesse sentido, falhas nesse sistema podem provocar prejuízos no processo de aprendizagem, na leitura e compreensão de um texto, e na resolução de problemas de matemática. Dessa forma, o mau-funcionamento de um ou mais componentes da memória de trabalho relaciona-se intimamente com as dificuldades de aprendizagem e ao baixo rendimento escolar (UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2010)

O termo “distúrbio de aprendizagem” tem sido usado para indicar um prejuízo na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para resolução de problemas. Essas limitações, muito provavelmente, estão associadas

à prejuízos no processamento, armazenamento ou manipulação de informações na memória de trabalho (UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2010). Riesgo (2016) ainda ressalta que crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar limitações na capacidade de armazenar ou organizar de forma adequada informações processadas, apresentando, assim, problemas para evocar informações necessárias para a execução de uma tarefa acadêmica. Dessa forma, problemas de aprendizagem, durante a infância, podem estar relacionados com processos de desenvolvimento de um ou vários componentes da memória de trabalho

Tais limitações na memória de trabalho podem, ainda, estar relacionadas à prejuízos no processamento de linguagem. Ou seja, se o indivíduo executa os processos específicos a compreensão em leitura de maneira ineficiente, consome grande parte dos seus recursos da memória de trabalho. Consequentemente, a criança passa a ter menos recursos disponíveis para armazenar na memória de trabalho informações já processadas, assim como recursos necessários para dar continuidade ao processo de leitura (UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2010).

Quanto à emoção, relacionada à memória e ao aprendizado, ela pode afetar a recordação e o reconhecimento de diferentes formas. Eventos emocionais são mais lembrados, porque a emoção acompanha eventos novos e julgados importantes para o indivíduo, direcionando a atenção para eles, de forma que melhora a consolidação do evento na memória. Isso é claramente adaptativo, porque estímulos emocionais, sejam prazerosos ou aversivos, são, geralmente, mais importantes para a sobrevivência. Com isso, histórias com passagens emocionantes são mais facilmente recordáveis, do que histórias uniformemente desinteressantes. Nesse sentido, o prazer é considerado um fator importante para a memória emocional e consequentemente para o aprendizado (SOUSA; SALGADO, 2015).

Pensando agora mais especificamente no contexto escolar, pode-se ressaltar que se tratando de memorização, o uso de imagens, como estratégia de aprendizagem, demonstra melhora no desempenho a longo prazo, em estudos realizados. Isso se dá porque os traços visuais altamente característicos e únicos das figuras, que não são compartilhados por outros estímulos, são codificados de forma diferente, permitindo um reconhecimento futuro mais eficaz. Por isso, também, a importância de materiais mais concretos, principalmente para crianças até 7 anos, pois isso estimula não somente o visual, como o tato e outros sentidos subjacentes (SOUSA; SALGADO, 2015).

Assim, as estratégias de aprendizagem que têm mais chances de obter sucesso são aquelas que levam em conta a forma do cérebro aprender, dependendo da fase do desenvolvimento e, também, das informações que

a criança já possui. É importante, ainda, respeitar os processos de repetição, elaboração e consolidação, como utilizar diferentes canais de acesso ao cérebro e de processamento de informação (COSENZA; GUERRA, 2011). Por fim, entende-se que a consolidação das memórias também é aprendizagem, visto que, sem memória, não se consegue aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar que o cérebro das crianças, assim como do adulto, está imerso a uma sociedade cheia de atrativos, cabe explorar mais e entender melhor os processos neurais que ocorrem, juntamente com os aspectos sociais e emocionais (ADÃO, 2013). Pensando mais especificamente no contexto escolar, compreender neurocientificamente as ações do cérebro, assim como se atentar às necessidades dos alunos e, ainda, como auxiliar seu processo de aprendizagem, se torna o ponto de destaque para uma docência de qualidade. Partindo de tal princípio, buscou-se neste artigo entender como a memória pode influenciar no aprendizado, em especial das crianças, que estão em um momento inicial de retenção de informação

A memória avança, juntamente com o desenvolvimento biológico, em compasso com as relações sociais que o educando vai formando em seu ambiente. Crianças com idade pré-escolar, com o advento da verbalização, intensificação das suas relações sociais e a maturação do sistema nervoso, organizam seu pensamento e apresentam memória mais elaborada (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011)

Assim, a partir do conhecimento acerca dos diferentes tipos de memória, é possível planejar trabalhos focais para que haja prevenção de problemas futuros, além de melhor treinamento e estimulação no âmbito educacional e orientações de qualidade às famílias. Essa fase da vida, época em que a criança apresenta grande capacidade de mudanças, representa o momento mais adequado para que processos de estimulação possam ser implementados, permitindo, assim, medidas preventivas que favoreçam um desenvolvimento mais saudável e mais adaptativo de crianças, que eventualmente possam apresentar dificuldades na aprendizagem, como consequência da memória (DIAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2011)

Dentre as memórias que merecem destaque, o entendimento na memória de trabalho pode auxiliar na construção de novos instrumentos, capazes de avaliarem cada componente maior da memória. Inclusive, dificuldades no funcionamento da memória de trabalho podem estar associado à problemas específicos na aprendizagem, tais como a dificuldade na leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. (UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2010)

Para concluir, destaca-se a necessidade de futuros estudos, visto que o presente trabalho é apenas uma breve escrita do que se tem pesquisado sobre memória e aprendizagem. Em certa medida, esse conhecimento contribuirá para uma melhor compreensão sobre a importância de entender como a memória pode influenciar na aprendizagem e na retenção da memória em especial no que tange ao ensino médio, com a inserção de inúmeras disciplinas eletivas e trilhas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, A. N. A Ligação entre Memória, Emoção E Aprendizagem. **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Curitiba, 2013.
- BRUNO, A. R. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 43-54, abr. 2010.
- CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Qual o Papel que a Memória de Trabalho Exerce na Aprendizagem da Matemática? **Bolema**. Rio Claro, v. 26, n. 42b, pp. 627-648, 2012.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- DIAS, L. B. T. D.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Neuropsicologia do desenvolvimento da memória: da pré-escola ao período escolar. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, pp. 19-26, 2011.
- IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unissinos, 2009.
- LOMBROSO, P. Aprendizado e memória. **Revista Brasileira da Psiquiatria**. São Paulo, v.26, n.3, pp. 207-210, 2004.
- RIESGO, R. dos S. Transtornos da Memória. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (org). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016. pp.: 247-261
- RUSSO, R. M. T. **Neuropsicopedagogia Clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2015.
- SÁ, C. S. S.; MEDALHA, C. C. Aprendizagem e Memória – Contexto Motor. **Revista Neurociências**. São Paulo, v. 9, n. 3, pp. 103-110, 2001.
- SOUSA, A. B.; SALGADO, T. D. M. Memória, Aprendizagem, Emoções e Inteligência. **Revista Liberato**. Novo Hamburgo, v.16, n.16, pp-101-220, 2015.
- UEHARA, E.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Um Panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 31-41, 2010.

GESTÃO DO CONHECIMENTO E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Jaqueline Ferreira Machado de Borba¹

Izabella Sofia Vivan²

1. INTRODUÇÃO

No contexto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas, em virtude da evolução das tecnologias, busca-se alinhar as instituições organizacionais às novas demandas da sociedade. Neste mundo globalizado, e considerando-se as intensas mudanças políticas, econômicas e sociais, caracterizado pela transição da era industrial para as eras da informação e das redes, o conhecimento se tornou um recurso fundamental (PETRI, 2019 apud TERRA, 2000).

A partir da década de 1990, transformações tecnológicas constantes alicerçadas pela globalização e pelo crescimento acelerado da internet impactam o cenário político, econômico, social, cultural, estendendo-se também à educação. Este movimento gerou novas expectativas, perspectivas e questionamentos em relação ao futuro da educação, porque esses recursos transformaram as relações humanas, os hábitos, os comportamentos e transcendem do mundo físico para o digital e do local para o global. Assim, com rápida evolução tecnológica, torna-se latente a necessidade de

1 Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI (2010) e Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) (2020). Especialização em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Cecília UNISANTANA e Especialização em Educação na Cultura digital na Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (2016) Especialização no Curso Lato Sensu em Ensino de Ciências- Anos Finais do Ensino Fundamental Ciências É Dez. IFSC (2021). cursando o 2º semestre da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSC, cursando a primeira fase da pós graduação em Gestão Escolar pela Faveni e aluna regular no mestrado em Tecnologias da informação e comunicação (PPGTIC), pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2022). Tem experiência como professora de ciências e biologia no Ensino Básico e experiência como auxiliar de ensino na Educação Infantil.

2 Formada em Direito pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, com especialização em Direito Processual Civil e do Trabalho (Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC), em Direito Penal e Processual Penal (Universidade da Região Comunitária de Chapecó), em Direito Processual Civil (Instituto Damásio de Direito) e Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina).

profissionais capazes de interpretar a convergência digital (GIORDANO et al, 2021)

Desta forma é essencial construir uma cultura científica e tecnológica nas instituições de educação profissional e tecnológica e habilitar os profissionais. Uma das necessidades da formação técnica foi a aproximação da universidade com os setores empresariais, aliada às mudanças ocorridas na economia no século XXI, que mudou o pensamento dos educadores sobre a formação do profissional (COSTA, 2019 *apud* DELORS et al., 1996).

Em virtude das mudanças no setor econômico, e social ocorrido em todo mundo a Gestão do Conhecimento começou a ser discutida no Brasil em meados da década de 1990. Com ela, pretendia-se registrar todo o conhecimento gerado na organização, para melhor usufruir dele e obter melhores resultados à organização. Isso porque, a construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, são fundamentais para interagir com a versatilidade do contexto contemporâneo (GIORDANO et al, 2021).

Neste cenário tecnológico, também chamado de cultura digital, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem se mostrado ferramentas digitais que contribuem com a gestão do conhecimento e na formação de alunos competentes para atuar no contexto de transformações científico tecnológico, impulsionados pela web 3.0, 4.0 e 5.0 que já está disponível em alguns lugares do mundo.

No que tange à presente pesquisa, tais transformações tornam emergente revisitar a realidade e os desafios impostos à educação e à educação profissional e tecnológica, frente às novas ferramentas. Assim surge a problemática da pesquisa que visa, a partir da experiência em outras instituições e da pesquisa literária, responder a seguinte questão: Como desenvolver a gestão do conhecimento e de competências na educação profissional e tecnológica por meio das tecnologias da informação e comunicação?

Tem-se como objetivo geral do presente trabalho, portanto, analisar como a gestão do conhecimento e competências, associada ao uso das tecnologias, podem contribuir para o melhor cumprimento dos objetivos institucionais e ao atendimento da sociedade na Educação Profissional e Tecnológica.

Este artigo está dividido em cinco seções. A primeira seção, Introdução, é dedicada a apresentar conceitos iniciais sobre o tema pesquisado. A segunda seção, Fundamentação teórica, a terceira seção, Procedimentos Metodológicos, apresenta as técnicas de pesquisa e método para o desenvolvimento dessa pesquisa. Na quarta seção, Resultados e Discussões, é realizada análise e interpretação dos dados. Por fim, é apresentada a conclusão.

GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO NA EPT

O conhecimento é elemento fundamental para a construção de uma sociedade crítica e de cidadãos preparados para o desempenho de ações e funções que sejam relevantes para o desenvolvimento e crescimento desta sociedade. Segundo Cassundé, Mendonça e Muylar (2017) apud Marcelo (2009) o saber, o conhecimento, constitui-se como o elemento legitimador desse profissional e a justificativa do trabalho do professor tem sido baseada no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes.

A Gestão do Conhecimento pode ser entendida como a disseminação dos conhecimentos criados pela organização e sua incorporação a novas tecnologias e produtos, envolvendo as pessoas, a organização e o ambiente, e que se daria, a princípio, a partir de uma espiral de conhecimento baseada no comprometimento pessoal e em vários processos de conversão entre o conhecimento tácito e explícito (PETRI, 2019 apud TAKEUCHI E NONAKA 2008A, P. 8)

A educação profissional e tecnológica (EPT) busca integrar a teoria e prática, com objetivo de impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões, integrando conhecimentos básicos e técnicos e preparando os estudantes para a vida e para o exercício da cidadania (TRINDADE, 2021) APUD BRASIL, 2008).

De acordo com as demandas por profissionais capacitados a atuar em consonância com as preocupações econômicas, sociais e ambientais de forma integrada, destaca-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela lei nº 11.892 de 2008. (TRINDADE, 2021).

Trindade (2021) apud Cars e West (2014) percebem que a natureza da Experiência para Sustentabilidade (EPS) é interdisciplinar, e pode ser vista como uma aplicação da pedagogia crítica. Para os autores, a (EPS) permite que todo indivíduo adquira conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são necessários para moldar o futuro sustentável, exigindo métodos participativos de ensino e aprendizagem que motivem e capacitem os alunos a mudarem seus comportamentos e a tomarem atitudes em prol do Desenvolvimento Sustentável.

Reconhece-se na atualidade a importância do conhecimento nas organizações, no entanto nas instituições corporativas, buscam promover a gestão do conhecimento.

As instituições públicas de ensino no Brasil encontram-se em um constante processo de reflexões e diálogos na área da gestão de pessoas e na identificação de novas formas de trabalho, produção e desempenho superior, que viabilizem resultados em vantagens competitivas em seu mercado de atuação, ao uso de uma estrutura organizacional flexível, de liderança democrática e participativa, com ênfase na inovação e entrega de valor para toda a sociedade (SILVA et al, 2021 apud MELLO et al., 2016).

Correia (2018) apud Eboli (2004) entende que a missão da universidade corporativa consiste em formar e desenvolver os talentos, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

Segundo Carvalho e Tonini (2017) o conhecimento é também elemento fundamental para a competência, uma vez que irá apoiar as decisões e ações do indivíduo nas situações práticas, de maneira que ele possa obter os resultados almejados com suas ações. Segundo (Carvalho e Tonini apud Zarifian, 2012, p. 72), “[...] não há exercício da competência sem um lastro de conhecimentos que poderão ser mobilizados em situação de trabalho”.

Assim, o exercício das competências está entrelaçado ao conhecimento, porque assim se desenvolverá um trabalho de qualidade, com otimização dos resultados e entrega à sociedade das suas demandas.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs)

Neste cenário de transformações da sociedade em virtude da democratização das tecnologias, o processo de ensino-aprendizagem exige mudanças de postura e competência para o desenvolvimento profissional a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e uma nova época educacional vem se apresentando (CASSUNDÉ, MENDONÇA E MUYLDER, 2017 APUD TORRES; MARRIOTT; MATOS, 2009; FEIXAS; ZELLWEGGER, 2010).

Mas o que são as TICs? TICs é a sigla para Tecnologias da Informação e da Comunicação e diz respeito às máquinas e aos programas que geram o acesso ao conhecimento. Elas consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação.

Segundo Sobrinho et al, 2021, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se tornaram uma excelente ferramenta de inovação e criatividade que contribuem para as práticas pedagógicas. Com a utilização das TICs é possível fazer das instituições de ensino um espaço de mudança e divulgação do saber e, reflexivamente, gerar o desenvolvimento de novas aptidões. Com elas, é possível desenvolver a inovação e a criatividade, proporcionando espaços de reflexão e construção do conhecimento para além dos métodos tradicionais.

Eles ainda esclarecem que no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), faz-se necessário refletir sobre de que maneira essa ferramenta pode contribuir para construção de conhecimentos e a melhor forma de utilizá-la na prática.

Considerando a crescente utilização das tecnologias “acredita-se ser fundamental desenvolver as competências tecnológicas para o exercício da profissão docente” (CASSUNDÉ, MENDONÇA E MUYLDER (2017) apud

MENDONÇA et al, 2012a, p.7). Desta forma, os professores além de ampliar as competências que já possuem, adquirem novas competências para conhecer e analisar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (CASSUNDÉ; MENDONÇA E MUYLDE (2017) apud SCHNECKENBERG, 2010; VOLK; KELLER, 2010).

Para sustentar a aprendizagem baseada em projetos (ABP) indica-se o uso das modernas tecnologias de ensino, as tecnologias de comunicação, as redes sociais e as TIC integradas aos projetos (GIORDANO; GAZOTI, 2021 apud BENDER, 2014; BOSS, KRAUSS, 2007; LARMER; MERGENDOLLER, 2010) e até aplicações aprofundadas das tecnologias e das ferramentas web (BOSS; KRAUSS, 2007).

As TICs estão presentes nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (ONU, 2015). O objetivo 4 assegura a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A este objetivo insere-se a importância da contextualização da educação ao cenário tecnológico e ao desenvolvimento de habilidades que proporcionem a inclusão digital no decorrer do processo formativo alinhado ao panorama de convergência para o futuro da educação, de acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (GIORDANO; GAZOTI, 2021 apud CETIC.br, 2016).

Desse modo, as TICs podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem na educação profissional tecnológica e permitir o máximo de aproveitamento dos sistemas tecnológicos e, reflexamente, do conhecimento, sobretudo quando alinhados a esquemas técnicos hábeis a desenvolver competências e habilidades, os quais qualificam sobretudo os profissionais envolvidos, sejam docentes ou discentes.

GESTÃO DE COMPETÊNCIAS E AS TICs NA EPT

A área da pesquisa desenvolvida no referencial teórico suscita reflexões sobre o desenvolvimento da gestão de competências no contexto da educação profissional e tecnológica, por meio das tecnologias da informação e comunicação. Em seguida, discute-se a aprendizagem dos alunos na EPT e a importância da formação dos alunos para desenvolver competências no mercado de trabalho de acordo com as novas demandas da sociedade globalizada.

A ideia de “competência” surgiu na década de sessenta do século passado, nos Estados Unidos e Grã-Bretanha (ROCHA, 2020 APUD ARGÜELLES; GONCZI, 2001).

A palavra competência surgiu no século XV como termo jurídico, caracterizando-se como a faculdade atribuída a um indivíduo ou a uma

instituição para apreciar e julgar determinada questão (ISAMBERT - JAMATI, 1997). Como consequência, a expressão passou a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de uma pessoa em se pronunciar sobre determinado assunto e, tempo depois, começou a ser utilizada para qualificar o sujeito capaz de realizar um trabalho específico.

Nas abordagens contemporâneas, direcionadas para a área de gestão de pessoas, é crescente a associação da competência ao desempenho, àquilo que o indivíduo realmente entrega como fruto de seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Por isso, é preciso estar atento para os novos significados de gestão de pessoas em decorrência das mudanças sociais que afetam as organizações no mundo do trabalho, principalmente considerando a incorporação das tecnologias de informação e de seus desdobramentos à área de educação institucional (OLIVEIRA, 2018).

A gestão por competências surgiu na década de 1990, em virtude da expansão da gestão do conhecimento nas organizações (PERIN, 2017). Perin (2017) apud Bitencourt (2005) define competências como a articulação entre saber, saber fazer e saber agir, que vai além das ideias do conceito tradicional que considera competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O termo competência tem muitas definições e no âmbito da educação, Perrenoud (1999, p.30) define que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (ROCHA 2020 apud PERRENOUD, 1999).

Segundo Giordano e Gazoti (2021) “Na publicação *Global Competency for an Inclusive World* (OCDE, 2016), a competência é definida como a mobilização de conhecimento, aptidões, atitudes e valores com a adoção de uma visão reflexiva dos processos de aprendizagem, o envolvimento e a atuação no mundo”.

Pena e Bueno (2021) esclarecem que no cenário educacional, se a opção for assumir a definição do termo “profissional”, vinculada à ideia de expertise, àquele que mobiliza as competências, caberá reconhecer que tal linha teórica comporta saberes diversos, experiências e conhecimentos especializados, sendo que o professor, enquanto profissional, deve se preocupar com essa expertise na área em que atua. Isso porque, ele é o profissional que prepara outros profissionais para uma nova ordem mundial, no contexto globalizado, tecnologicado, dominado pela inteligência artificial e de extrema rapidez de informação, produção e circulação de conhecimento.

Com base no referencial teórico, é possível refletir sobre o tema,

compreender a importância da gestão de competência e pensar em práticas e estratégias pedagógicas, por meio das competências e ferramentas tecnológicas, que contribuam para a construção de habilidades do aluno.

Compreender as competências é essencial para conceituar as habilidades. Giordano e Gazoti (2021) apud Perrenoud (1999), esclarecem que a habilidade trata-se de uma sequência de procedimentos mentais, modos operatórios, induções e deduções acionadas para a resolução de uma situação ou problema que demanda a tomada de decisão. Representa instigar os conhecimentos e a competência para a solução de problemas sem planejamento.

Para pensar em competências, é necessário considerar o contexto, a organização, as pessoas e as práticas, que incentivam o desenvolvimento de competências, sobretudo na educação profissional e tecnológica.

Por isso, é preciso estar atento a este cenário de mudanças motivados pelas inovações tecnológicas, para identificar os modelos de gestão de competências mais eficazes, que tenham como objetivo promover o desenvolvimento, a capacitação e a formação dos profissionais para melhorar o desempenho individual e aprimorar os processos, realizando-se assim, a gestão do conhecimento e competências.

Perin (2017) enfatiza que competência seria a capacidade do indivíduo para enfrentar e adaptar-se às situações concretas de trabalho, ou seja, o desenvolvimento de competências é a apropriação do conhecimento (saber) aplicada no trabalho (saber agir).

A gestão por competências se caracteriza pela busca de geração de resultados das instituições governamentais no intuito de qualificar os serviços oferecidos ao público (SILVA, 2017 APUD PANTOJA, 2015; PANTOJA, CAMÕES, BERGUE, 2010).

Por isso, no atual contexto da sociedade, acelerado pela vivência pandêmica, não é possível pensar na gestão de competência separada das tecnologias da informação, porque com os novos sistemas desenvolvidos, tem-se um alcance mais célere dos resultados pretendidos e, reflexamente, atende-se com maior eficiência e eficácia a novas e crescentes demandas da sociedade em todas as esferas, principalmente na educação profissional e tecnológica.

RELAÇÃO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO, COMPETÊNCIAS E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EPT

As novas tecnologias fornecem ferramentas que favorecem o ensino e aprendizagem e podem ser integradas às competências básicas (ler, escrever e contar) de colaboração, criatividade e inovação. É preciso definir essa estrutura e utilizá-la para promover as habilidades do século XXI, hoje cobradas em todo

o mundo (QUEIROZ, 2017).

As tecnologias da informação possuem diversas dimensões, sendo que as inovações “afetam profundamente toda a sociedade”, alterando a realidade econômica e social, bem como possibilitando a capacidade de acumulação de riqueza, geração de renda e bem-estar social (CARVALHO *APUD* CAMPANÁRIO, 2002).

Por isso, a sua grande importância quando se refere à gestão do conhecimento e competências, porque as tecnologias otimizam e melhoram os processos e, como consequência, tornam os resultados mais atrativos e eficazes. A sistematização do conhecimento e das competências contribui para a criação de padrões de comportamento institucional e isso favorece a entrega dos resultados cobrados pela sociedade e atende com maior celeridade às demandas sociais, principalmente no que se refere às questões de ensino.

Para que os países possam promover o desenvolvimento socioeconômico por meio da inovação, é necessária a construção de ambientes favoráveis, constituindo em Sistemas Nacionais de Inovação (SNI). Lundvall (1992), Nelson (1993) e Freeman (1995) ao construir o conceito de SNI, destacaram que a informação, o conhecimento e a inovação são indicadores essenciais do desenvolvimento econômico das sociedades.

Os estudos demonstram que um Sistema Nacional de Inovação maduro possui grande influência nos níveis de desenvolvimento dos países (DE NEGRI; KUBOTA, 2008). Para os autores, algumas nações alavancaram a inserção dos produtos no comércio internacional, bem como aumentaram o padrão de vida de sua população, ao priorizar as políticas públicas de incentivo à educação, ciência, tecnologia e inovação.

Tanto no plano internacional quanto nacional, multiplicaram-se as formulações e implantações de políticas de apoio à inovação, que ampliaram o escopo tradicional das estratégias de desenvolvimento da ciência e da tecnologia (OCDE, 2005; BRASIL, 2007).

No Brasil, a despeito da histórica insuficiência de cultura inovadora e das principais barreiras encontradas, tais como carência de políticas públicas de incentivo à inovação e enfraquecimento do sistema financeiro, o Governo Federal dispendeu esforços para impulsionar o seu Sistema de Inovação. O marco regulatório das políticas de inovação tecnológica é a Lei n. 10.973 de 02 de dezembro de 2004 (Lei de Inovação - LI), alterada pela Lei n. 13.243 de 11 de janeiro de 2016 (Novo Marco Legal de CT&I), que estabelece medidas de incentivo à inovação, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País.

Com o advento da Lei Federal mencionada, as Universidades e Institutos Federais de Educação Profissional, definidos como Instituição Científica,

Tecnológica e de Inovação (ICT), foram obrigados a criar uma estrutura com ou sem personalidade jurídica própria, intitulado Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), com a missão de gerir o conhecimento desenvolvido na instituição, estimulando a interação entre Universidades, empresas e governo, isto é, o NIT tem a função de garantir que o conhecimento produzido pelas ICT seja gerenciado adequadamente a fim de que se transforme em inovação tecnológica, bem como possui a responsabilidade de zelar pela proteção do conhecimento desenvolvido na Universidade e consequente transferência de tecnologia às empresas para conceder este conhecimento à sociedade.

Entende-se o papel significativo que as tecnologias desempenham no trabalho, Correia (2018) apud Castells (2016) afirma que as profissões ricas em informações serão o cerne da nova estrutura ocupacional, complementando que as tecnologias da informação desempenham um papel significativo neste processo.

Para que haja desenvolvimento é necessário o engajamento e comportamento, comunicação e aprendizagem, os quais fazem parte das experiências vivenciadas e compreensão do cotidiano, principalmente a articulação entre saber, saber fazer e saber agir que são a base da gestão do conhecimento.

Desta forma é possível entender e tentar criar estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico que contribuam no enfrentamento da pobreza, desigualdade social, crise econômica e degradação ambiental, por meio de alternativas de gestão que cooperem para a sustentação social. Contudo, as limitações que podem ser encontradas na prática da ciência e da tecnologia não devem ser ignoradas, pelo contrário, deverão servir de balizas para nortear tal desenvolvimento. (BALABUCH 2019 APUD GATTAI, 2013; TRIGUEIRO, 2014; BENINI, 2015).

Segundo Júnior (2021) o desenvolvimento das competências em informação (Coinfo), na EPT, visa preparar o estudante para melhor ser inserido no mercado de trabalho, e, também, para um pleno exercício da cidadania dentro do atual contexto da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Tal contexto é caracterizado por uma sociedade onde o fluxo de informação é cada vez mais intenso e marcado por um permanente estado de mutação, no qual o conhecimento se encontra em acelerada expansão e mudança (JÚNIOR (2021) APUD CASTELLS, 2011). A informação, sem estar alinhada com o conhecimento, não promove o empoderamento social, pois o conhecimento necessita do processo cognitivo para dar significado às informações e transformar assim em conhecimento.

A gestão por competências, neste cenário, contribui para o melhor aproveitamento do conhecimento e a otimização dos resultados pretendidos pela instituição. Sabe-se do grande desafio da sociedade, Trindade (2018) apud

Schutel (2015) considera como crise do conhecimento, que revela a realidade de um conhecimento científico regido pelas normas de mercado, deixando de ser um instrumento de bem-estar social. É por isso que, para alcançar a sustentabilidade, se revela de suma importância pensar em estratégias de educação para a sustentabilidade.

Desta forma Trindade (2018) apud Colglazier (2015, p.1050) defende ao afirmar que “o nosso maior legado para as futuras gerações, além de evitar guerras e conflitos, pode estar em construir sociedades baseadas no conhecimento e acelerar a expansão do conhecimento científico e de tecnologias úteis”.

Segundo Leal (2018) na sua pesquisa sobre ferramentas que facilitam o acesso às publicações do Portal de Periódicos da CAPES. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e o surgimento da internet transformaram a forma de obter as informações, com novas estratégias de busca, acesso e publicação do conhecimento científico.

Desse modo, a informação, o conhecimento e as inovações tecnológicas são indicadores essenciais na educação Profissional e tecnológica (EPT).

Conclui-se, então, que a gestão por competências utiliza com maior preciosismo as informações e o conhecimento dos profissionais, otimizando os resultados e o uso das tecnologias favorece a disseminação dos conhecimentos, a padronização dos processos e atualização, em tempo real, dos dados, das informações e dos conceitos que sofrem mutação, de modo que a instituição e os profissionais que nela atuam estejam sempre habilitados e preparados para atender aos requisitos do saber, do saber fazer, do fazer, do saber agir e do agir.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi realizar a busca de publicações recentes que abordam as temáticas Gestão do conhecimento, Competências e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas a demonstrar que essas ferramentas têm o potencial de melhorar os processos e alcançar resultados mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para isto, foram utilizadas técnicas de buscas e procedimentos de uma revisão sistematizada em bases de dados eletrônicas. Após as etapas da revisão sistemática e exclusão de 133 estudos (artigos, dissertações e teses), publicados no período de 2017 a 2022, foram analisadas 25 publicações. A partir da leitura das publicações encontradas, pôde-se verificar que no contexto atual têm sido empregados nas diversas organizações e na educação profissional e tecnológica, a gestão do conhecimento, melhorando e desenvolvendo a aprendizagem, competências e habilidades dos alunos e também dos professores.

Com os achados nas leituras, observou-se a preocupação sobre os desafios que a sociedade contemporânea enfrenta e a preocupação com as exigências no mundo do trabalho, resultantes das inovações tecnológicas, da rápida circulação das informações e até mesmo da mutação do conhecimento.

Considerando este novo cenário de transformação organizacional devido a globalização, as TICs ocuparam lugar nuclear na sociedade e contribuem com a produtividade, com a circulação da informação e a incorporação do conhecimento. Por isso, é fundamental um ensino de qualidade que promova a aprendizagem, engajando-a com este cenário, para assim capacitar os alunos na Educação Profissional e Tecnológica, formando profissionais aptos ao mercado de trabalho.

Os estudos encontrados apontam que a utilização das tecnologias da informação e comunicação é uma tendência da sociedade, desta forma é fundamental a capacitação para a utilização de ferramentas que contribuam para o alcançar os objetivos propostos pelas instituições.

As competências eletrônicas significam um dos aspectos de um debate mais amplo sobre os modelos que permitem a integração de novas tecnologias às universidades e aos institutos federais, tendo em vista que um novo contexto eletrônico está paulatinamente envolvendo e modificando o ambiente de trabalho do docente no ensino superior. O uso dessas tecnologias permitiu, por exemplo, a melhor utilização do ensino à distância (EAD), com a ampla exploração dos recursos tecnológicos e a troca de informações e conhecimento em tempo real.

Por fim, para desenvolver a gestão do conhecimento e de competências na educação profissional e tecnológica por meio das tecnologias da informação e comunicação, as instituições de ensino superior necessitam aprimorar e criar novos sistemas de inovação, os quais terão a função de gerir o conhecimento desenvolvido na instituição, estimular a interação entre Universidades, empresas e governo, garantir que o conhecimento produzido na EPT seja gerenciado adequadamente e transforme-se em inovação tecnológica, se for o caso.

Os sistemas desenvolvidos também cuidarão de todo o conhecimento desenvolvido na instituição de ensino e conseqüentemente regularão a transferência da tecnologia às empresas para conceder este conhecimento à sociedade. Essa ideia não é pioneira e estaria alinhada à proposta trazida pela Lei Federal n. 10.973/2004 que estabelece medidas de incentivo à inovação, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento produtivo do país. A ideia é que o sistema explore as potencialidades da instituição, e como resultado gere todo o conhecimento produzido.

Ao final, podemos concluir que a gestão do conhecimento e das competências associados às tecnologias, são elementares para uma formação de qualidade, pois integradas não limitam o tempo e o espaço para o alcance de habilidades que trarão qualificação aos egressos.

REFERÊNCIAS

BALABUCH, Pauline. **Desenvolvimento de Competências Profissionais do Apenado por meio do Ensino de Empreendedorismo**. 2019. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia- Ponta Grossa. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4962/1/desenvolvementocompetenciasprofissio nai-sapenadoempreendedorismo.pdf>. acesso em: 20 out. 2022.

CARVALHO, Leonard de Araújo; TONINI, Adriana Maria. **Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia**. 2017. Gest. Prod., São Carlos, v. 24, n. 4, p. 829-841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/vJ6vbwX9vtkzk5P8P-QxLJ7K/>. Acesso em: 25 out. 2022.

CARVALHO, Yasmin Barbosa de. **ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CÂMPUS PALMAS**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; MENDONÇA, José Ricardo Costa; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. **Avanços e Democratização das Tecnologias Digitais e Perfil de Competências do Professor do Ensino Superior: uma Discussão Teórica**. 2917. Revista EDaPECI São Cristóvão (SE) v.17. n. 1, p. 205-217 jan. /abr.. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/4897>. Acesso em: 26 out. 2022.

CECÍLIO, Leisa Barros. **Análise da atuação dos Núcleos de Inovação Tecnológica como promotores da política de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação Federais**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

CORREIA, Adriana Mercedeslane Morais. **UNIVERSIDADE CORPORATIVA: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA**. 2018. Brasília –DF. Disponível em: http://www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UCB_8fc-7d7b68ee22ea6745dd9cf3f15fc81. Acesso em: 17 out. 2022.

COSTA, Agnaldo da. **ANÁLISE DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA DOS DOCENTES DE DUAS JOVENS UNIVERSIDADES DE**

MODELOS DISTINTOS: COMPARATIVO ENTRE A UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR) E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4720>. Acesso em: 07 out. 2022.

GIORDANO, Carlos Vital; GAZOTI, Lilian Amatucci. **O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS COM O MÉTODO ABP NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.** 2021. Revista Pedagógica, v.23, p. 1-27. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5585>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. **O apelo à noção de competência na revista L'orientation Scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje.** In: ROPÉ, Françoise; Tanguy, Lucie (Orgs). Saberes e competências: uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

KHAN, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., & Antes, G. (2003). **Five steps to conducting a systematic review.** In *Journal of the Royal Society of Medicine* (Vol. 96, Issue 3). <https://doi.org/10.1258/jrsm.96.3.118>.

LACERDA, Rogerio Tadeu de Oliveira *et al.* **Integração inovadora entre empresas incubadas e universidades para geração contínua de vantagens competitivas em ambientes dinâmicos.** 2017. Integração inovadora entre empresas incubadas e universidades para geração contínua de vantagens competitivas em ambientes dinâmicos. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/497>. Acesso em: 25 out. 2022.

LEAL, Eduardo Caetano. **Análise do comportamento informacional dos discentes da graduação e da pós-graduação stricto sensu da UFTM sob as perspectivas de acesso e uso do Portal de Periódicos da CAPES.** 2018. Universidade Federal do Triângulo Mineiro Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública. Disponível em: <http://btdt.uftm.edu.br/handle/tede/613>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MIYAZAKI, Fernando Rejani. **PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: Estudo de casos múltiplos em empresas de consultoria na cidade de São Paulo.** 2017. SÃO BERNARDO DO CAMPO. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/46991>. Acesso em: 04 nov. 2022.

OLIVEIRA, Wesley Carlos de. **Uma visão da complexidade sobre o uso das tecnologias digitais em vivências formativas do Sesc SP.** 2018. 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PENA, Neide; BUENO, Flaviana Néias. **O Professor e a Docência no Ensino Superior: Aspectos da Formação e da Profissão.** 2021. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago.. Disponível em: <https://www.sciencegate.app/document/10.18764/2358-4319.v14n2p452-479>. Acesso em: 24 out. 2022.

PERIN, Eloni dos Santos. **COMPETÊNCIAS DOCENTES DIGITAIS PARA O COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS E RECURSOS EDUCACIONAIS**. 2017. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47021>. Acesso em: 24 set. 2022.

PETRI, Cristiele Aparecida. **Maturidade em Gestão do Conhecimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC): O caso da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional**. 2019. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206121>. Acesso em: 04 out. 2022.

QUEIROZ, Joana Rodolfo de. **O MOODLE COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE NIVELAMENTO DO IFTM (CAMPUS PARACATU)**. 2017. Brasília-DF, Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23014>. Acesso em: 03 nov. 2022.

RAMIRES, Vânia Ramos. **ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO DOS ORDENADORES DE DESPESAS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO COM BASE NA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS**. 2019. Dourados-MS. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_ca8c-fb7d498de2e6bba2b1c9bfd4b7bf. Acesso em: 16 out. 2022.

REIS, Angislene Ribeiro Silva *et al.* **O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. 2020. 14 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/937>. Acesso em: 26 out. 2022.

ROCHA, Else Betânia Gomes da. **AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E FLUÊNCIAS DIGITAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO**. PALMAS/TO 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/2343>. Acesso em: 06 out. 2022.

SANGOI, Paulo Roberto. **A transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul: uma nova institucionalidade e um novo modelo de educação profissional e tecnológica**. 2019. Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204405?locale-attribute=en>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica**. 2017. Marília-SP. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Ciencia-da-Informacao/Dissertacoes/santos_ca_do.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOS, Joás Jerônimo dos. **MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DO**

SISTEMA DE **BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**. 2017. JOÃO PESSOA, PB Fevereiro. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9367>. Acesso em: 15 out. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Maurício dos. **DESENVOLVENDO COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR MEIO DA EDUCAÇÃO ON-LINE: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE SÃO CRISTÓVÃO**. 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14588>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, André Luis da; VIEIRA, Almir Martins; SANTOS, José Alberto Carvalho dos. **GESTÃO ESCOLAR E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO**. 2021. **GESTÃO ESCOLAR E COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UM ESTUDO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO**. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/11999-Texto%20do%20Artigo-51494-2-10-20211201.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, Eliane Soares da. **“Diretor, libera a chave do laboratório de informática!” O GESTOR ESCOLAR COMO PROMOTOR DA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA PÚBLICA**. 2019. PORTO ALEGRE. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9018>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA, Réa Silvia Kizewsky da. **Videoaulas como recurso didático para capacitação de servidores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. 2019.163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019

SOBRINHO, Eder Márcio Araújo et al. **A UTILIZAÇÃO DAS TICS DE FORMA CRIATIVA E INOVADORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. Manaus: Educitec, v. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1103>. Acesso em: 26 out. 2022.

TRINDADE, Nathália Rigui. **Educação Para Sustentabilidade À Luz Da Aprendizagem Experiencial Na Educação Profissional E Tecnológica Educação Para Sustentabilidade À Luz Da Aprendizagem Experiencial Na Educação Profissional E Tecnológica**. 2018. Santa Maria, Rs. Disponível em: <https://Repositorio.Ufsm.Br/Handle/1/16055>. Acesso Em: 24 Out. 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA PAULA ULIANA MASON

Mestre em Tecnologias Educacionais. Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.

GUSTAVO RODRIGUES JORDÃO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Professor na rede estadual de educação básica do Estado de Santa Catarina. Bolsista pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

VITÓRIA GABRIELLE MILIOLLI

Mestre em Tecnologias Educacionais. Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Especialista em Ciências Naturais.

GIULIA LORETO LOVO DE OLIVEIRA

Formada em Licenciatura em Química, com Especializações em Desenho Instrucional e Jogos para a Aprendizagem, pós-graduanda em Liderança e Gestão de Pessoas e Mestranda em regime especial, no PPG Engenharia e Gestão do Conhecimento, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 17, 18, 19, 20, 25, 50

B

BNCC 8, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 54, 55, 62, 63, 65, 66, 82, 83, 84, 86, 87, 88

C

CBTCem 63, 64, 66

Ciências 8, 17, 26, 37, 55, 59, 60, 68, 83, 86, 87, 88, 125, 126, 141

Ciências Humanas 26, 37, 83, 86, 87, 88

Constituição Federal 27, 30, 35, 62

Covid-19 10, 13

Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense 63, 71

E

Educação Física 41, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 116

Educação Profissional 63, 72, 126, 127, 129, 133, 135, 136, 139, 140

Educação Profissional e Tecnológica 63, 72, 126, 127, 129, 135, 136, 139

Ensino Médio 5, 8, 10, 25, 27, 30, 31, 35, 36, 40, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 89

EPT 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136

F

Filosofia 83, 86, 87, 88

Física 41, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 74, 116

Freire 90, 91, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104

I

Itinerários 17, 18, 20, 37, 63, 64, 72

Itinerários formativos 17, 18, 20, 37, 63, 64, 72

L

LDB 17, 19, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 62, 63

Linguagens 17, 18, 22, 25, 37, 67

M

Matemática 17, 32, 59, 60, 66, 74, 125

MEC 17, 19, 21, 25, 31, 33, 37, 50, 62, 70

N

NEM 1, 5, 7, 41, 43, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 116

O

OCDE 34, 81, 83, 84, 88, 89, 131, 133

P

PCNs 19, 20, 23

Pedagogia 8, 19, 27, 41, 91, 97, 103, 104, 105, 115, 116, 126, 141

PNAD 32, 85

Q

Química 8, 15, 16, 74, 141

S

SAEB 27, 32, 39

SARESP 27, 39

SED 2, 61, 64

T

Tecnologias 6, 8, 11, 16, 25, 37, 61, 68, 126, 127, 129, 135, 137, 138, 141

TICs 55, 59, 127, 129, 130, 135, 136



EDITORA
SCHREIBEN