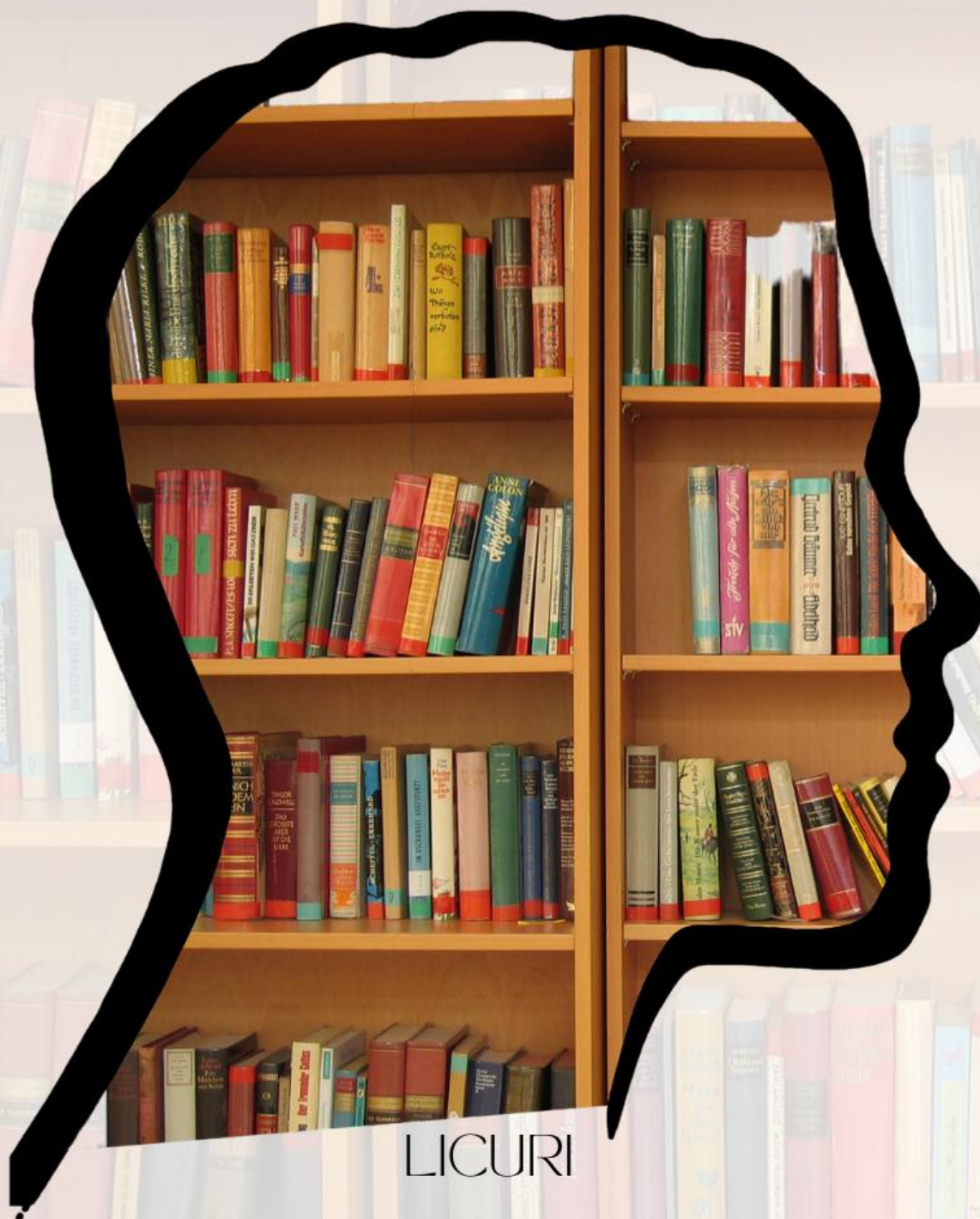


# PESQUISAS E SABERES EM EDUCAÇÃO

Denise Magalhães Azevedo Feitoza  
(Org.)



LICURI

# PESQUISAS E SABERES EM EDUCAÇÃO

Denise Magalhães Azevedo Feitoza  
(Org.)



LICURI

© 2023 Editora Licuri  
Rua Florianópolis, 800  
CEP: 58417-240 - Campina Grande, Paraíba  
E-mail: contato@editoralicuri.com.br  
Site: editoralicuri.com.br

**Produção Editorial**

**Editor Chefe:** Dr. Jaily Kerller Batista de Andrade

**Revisão:** Os Autores

**Diagramação e Capa:** Aline Soares de Barros

**Créditos da capa:** Editora Licuri

**Conselho Editorial:**

Dr. Leandro Donizete Moraes

Dra. Priscila Bernardo Martins

Dr. João Paulo Laranjo Velho

Dra. Nádia Vilela Pereira

Dra. Edilma da Silva Ribeiro

F311 Feitoza, Denise Magalhães Azevedo.  
Pesquisas e saberes em Educação/ Denise Magalhães  
Azevedo Feitoza - Campina Grande: Licuri, 2023.

Livro digital (233 f.: il.)

ISBN 978-65-85562-08-9

DOI <https://doi.org/10.58203/Licuri.2089>

Modo de acesso: World Wide Web

1. Educação - Brasil. 2. Pedagogia - Brasil. 3. Ensino. I.  
Feitoza, Denise Magalhães Azevedo, org, II. Título. Brasil. III.  
Título.

CDD - 370



O conteúdo deste livro está licenciado sob atribuição de licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0).

O conteúdo dessa obra e a sua revisão expressam estudos, opiniões e abordagens que são de responsabilidade exclusiva dos autores.

## APRESENTAÇÃO

A educação é um campo vasto e complexo, repleto de desafios e oportunidades. Diversos temas têm sido objeto de estudo e reflexão, visando melhorar o processo educacional e promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa obra, mergulhamos em uma ampla variedade de assuntos que moldam o panorama da educação contemporânea. Nela, é abordada uma variedade de temas relevantes na educação, destacando a importância do perfil dos primeiros docentes da educação superior, assim como os desafios enfrentados na aprendizagem de alunos com síndrome de Down no ensino fundamental. Além disso, são discutidos os benefícios da gamificação na área da saúde, o significado do currículo nas escolas de educação básica, as experiências bem-sucedidas dos residentes de licenciatura em química, a diversidade e inclusão na instituição de ensino, o novo ensino médio como materialização da ideologia burguesa, a formação contínua de professores, a aprendizagem criativa, as relações étnico-raciais na formação de professores, o uso de livros didáticos digitais e ferramentas digitais no ensino remoto de língua portuguesa, ciências e biologia, e relatos de experiências de aulas de história que promovem o debate e a cidadania. O texto enfatiza a importância de abordar esses temas de forma integrada, reconhecendo a complexidade da educação e a necessidade de uma abordagem inclusiva e holística para o processo educacional.

Essa obra multifacetada visa promover a reflexão e o diálogo sobre desafios e oportunidades presentes no campo educacional.

Boa leitura!

## **SOBRE A ORGANIZADORA DA OBRA**

### **Denise Magalhães Azevedo Feitoza**

Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Pós Graduada em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, pela Faculdade Fleming de Cerquilha. Tecnóloga em Saneamento Ambiental pela Faculdade de Tecnologia CENTEC - FATEC Cariri. Pesquisadora de Ciências Ambientais. Coordenadora de Estágio Supervisionado do Eixo Ambiente e Saúde da Faculdade de Tecnologia CENTEC - FATEC Cariri. Docente do Eixo Ambiente e Saúde na Faculdade de Tecnologia CENTEC - FATEC Cariri.

## SUMÁRIO

<b>O currículo e seu significado no processo educacional nas escolas da educação básica brasileira</b>	<b>1</b>
Ozana Lins Siqueira Almeida; Daiane Lago Marinho Barboza; Rosângela dos Santos Rodrigues	
<b>Formação docente continuada para priorização do currículo e reorganização da aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes brasileira</b>	<b>12</b>
Ozana Lins Siqueira Almeida; Daiane Lago Marinho Barboza; Rosângela dos Santos Rodrigues	
<b>A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio</b>	<b>25</b>
Eugênio Alves Cardoso; Emanuel Rodrigues Almeida	
<b>A atuação do programa residência pedagógica: experiências exitosas dos residentes de licenciatura em Química no IFMA</b>	<b>46</b>
Lusinete da Costa Fonte; Alvaro Itauna Schalcher Pereira; Francisco Adelson Alves Ribeiro; Jose Weliton Aguiar Dutra; Lidiane da Silva Araújo; Josielta Alves dos Santos; Joselson Rodrigues da Silva	
<b>Diversidade e inclusão social no IFPR: o projeto diálogos virtuais sobre inclusão</b>	<b>63</b>
Antônio Soares Júnior da Silva; Márcia de Campos Biezeki; Maria Isabel Cabral da Silva	
<b>Educar na e para a Diversidade</b>	<b>75</b>
Rosângela Sanchez Gutiérrez; Flávia Cristina Milon do Nascimento; Giglianne de Oliveira; Lúcio Fernandes Ferreira; Cleverton José Farias de Souza	
<b>Formar para as relações étnico-raciais: as ações do programa de incentivo à licenciatura</b>	<b>87</b>
Ana Cristina Silva Daxenberger; Pedro Henrique Felix da Silva; Thamisis Maia de Medeiros Bezerra; Raiane dos Santos Silva; Jessiane Bezerra Gomes	

<b>Educação inclusiva e a síndrome de Down: obstáculos na aprendizagem e ensino significativos no ensino fundamental</b>	<b>97</b>
Eloy dos Santos Silva; Ana Caroline Rego Moreira; Antonio Estanislau Sanches; Aline dos Santos Atherly Pedraça; Valma Reis Mota	
<b>O perfil dos primeiros docentes da educação superior no município de Tauá, Ceará</b>	<b>122</b>
João Alcimo Viana Lima	
<b>Benefícios da gamificação para o ensino em graduações da área da saúde</b>	<b>140</b>
Maria Valéria Chaves de Lima ; Perla Silva Rodrigues; Nicolay Virgolino Caldeira; Maria Irany Knackfuss; Glêbia Alexa Cardoso; Rodrigo Jacob Moreira de Freitas	
<b>Benefícios da aprendizagem criativa para o processo de ensino aprendizagem de Ciências</b>	<b>154</b>
Kércia Nunes Silva; Erich de Freitas Mariano	
<b>Atividades de leitura em livros didáticos digitais (LDD) destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa</b>	<b>166</b>
Shirlei Marly Alves	
<b>O gerenciamento pedagógico por meio do ciclo PDCA desenvolvido pelo projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco</b>	<b>176</b>
Rafael Cavalcante Timbó Medeiros	
<b>Pelos quintais da infância: memórias de um brincar livre na história de Vilhena-RO</b>	<b>187</b>
Vera Lucia Aquino Boing; Josiane Brolo	
<b>Utilização de ferramentas digitais no ensino remoto de ciências e biologia</b>	<b>204</b>
Emanuelle Dantas Souto; Mário Luiz Farias Cavalcanti	
<b>Debate e cidadania: um relato de experiência de aulas de história</b>	<b>219</b>
Iliene Carolina Barros	

# O currículo e seu significado no processo educacional nas escolas da educação básica brasileira

## Autoras:

### Ozana Lins Siqueira Almeida

*Mestre em Educação. Professora contratada da Universidade Estadual do Maranhão, Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Daiane Lago Marinho Barboza

*Especialização em Gestão Escolar e Alfabetização e Letramento, mestranda em Educação Universidade Federal do Maranhão. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Rosângela dos Santos Rodrigues

*Mestre em Educação. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

DOI: 10.58203/Licuri.20891

## Como citar este capítulo:

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; RODRIGUES, Rosângela dos Santos. O currículo e seu significado no processo educacional nas escolas da educação básica brasileira. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 1-11.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Este artigo teve como objetivo elencar algumas considerações sobre o currículo, as relações de poder e espaço e as inúmeras mudanças sofridas no ensino brasileiro decorrentes de demandas sociais ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, justifica-se analisar o currículo e seu significado no processo educacional e quais as mudanças necessárias com esta nova configuração educacional. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica com o objetivo de analisar a temática sobre o currículo e seu significado no processo educacional. Há diferentes definições de currículo, que incluem desde guias curriculares até o que acontece em sala de aula, e o currículo é visto como um espaço de lutas, que pode reproduzir a cultura e ideologia das classes dominantes. As diferentes teorias do currículo (tradicional, crítica e pós-crítica), que refletem diferentes perspectivas sobre o papel da educação e como ela pode ser utilizada para a reprodução ou transformação social. Por fim, é mencionada a necessidade de adequação do currículo às novas tecnologias, para que possa contribuir com o ensino nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Ensino. Ambiente Escolar. Demandas Sociais.



## INTRODUÇÃO

A educação brasileira nas últimas décadas passou por inúmeras mudanças decorrentes de demandas sociais em relação principalmente a democratização do ensino e a inclusão nos ambientes escolares necessitando, portanto fazer uma revisão dos currículos escolares para se adequar as exigências da contemporaneidade.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o conceito de currículo. Se voltado para objetos procedimentos e métodos que visam o resultado mensurável não atende mais as demandas sociais e escolares sua adequação faz-se urgente. É necessário se repensar o currículo a partir de questões sobre quais conteúdos ensinar, sobre o que os alunos realmente precisam saber e principalmente quais saberes são realmente validos para atender as novas demandas sociais.

Importante lembrar qual é o papel do currículo, sua organização, seus conteúdos, objetivos, que tipos de saberes precisam ser desenvolvidos e dialogados no ambiente escolar. Porém o currículo vai além dos conteúdos, sua reflexão crítica e diálogos nas salas de aulas. Ele é espaço de luta e contradições acerca de tudo o que faz parte da realidade escolar da comunidade educacional.

Ademais, o currículo é parte integrante a realidade escolar diariamente e de acordo com a análise da Didática se subdivide em tipos de currículo oficial, formal, expreso, real e informal até chegarmos a um currículo oculto. Estes tipos podem não estar expressos em documentos oficiais, mas que fazem parte das nas ações pedagógicas em cada momento do trabalho do professor.

Deste modo, este estudo adota postulações de pesquisadores da área, como Arroyo (2013), Giroux (1997), Lopes; Macedo ( 2011) Moreira e Tadeu (2005) Sacristán (2000) entre outros. Assim como a utilização de marcos legais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira LDB (1996) entre outras para dar fundamentação legal ao estudo

Tendo em vista que o objetivo geral do estudo de analisar os significados culturais, as relações de poder e espaço envolvem o entendimento sobre currículo no processo educacional nas escolas da educação básica, buscaram-se elementos que esclarecesse a questão problematizadora do estudo. Neste artigo não temos a intenção de esgotar o assunto, mas contribuir para a elucidação de algumas questões sobre o currículo.

## O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS

A definição de currículo muito relacionada às formas nas quais ele é pensado e construído, desde o entendimento que currículo é uma questão de poder. Na fundamentação normativa da Educação Básica desde a Constituição Federal, LDB até as diretrizes de cada nível de ensino.

No art. 9, da LDB em seu inciso IV, a União incumbir-se-á:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2018).

Conforme supracitado, temos uma orientação sobre como organizar o currículo e seus conteúdos mínimos que irão nortear a formação dos estudantes em nossas escolas.

Nesse contexto, na LDB em seu capítulo II - Da educação Básica no art. 26 “[...] Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino”. (BRASIL 1996)

Além dessa orientação temos definições de currículo muito diferentes sobre o que é e como tem sido chamado em nossas escolas brasileiras. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 19),

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e varias definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo de guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horarias, o conjunto de ementas e os programas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Conforme supracitado existem diferentes definições de currículo que perpassam o

espaço para qual ele é pensado e que podem gerar conflitos e diferentes formas de trabalho.

Ainda segundo Lopes e Mendes (2011, p.19),

Há certamente um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamando currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiência/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal “definição”, no entanto, se esconde uma série de outras questões.

O currículo faz parte do processo educacional, é espaço de lutas, podendo significar reprodução em muitos locais do mundo da cultura e ideologia das classes dominantes. Como objetivo nesta perspectiva de dominação ideológica constrói conhecimentos, organiza tempos e espaços relacionados também aos sistemas econômicos dos países. É preciso, portanto saber quais os contextos nos quais os estudos sobre currículo e seu significado no processo educacional foram pesquisados, desta forma podemos analisar quais teorias construídas e quais questões centrais são necessárias ao entendimento de sua ação nas práticas pedagógicas.

Em um contexto educacional brasileiro contemporâneo com a inclusão de novas tecnologias, é preciso adequar o que realmente pode contribuir com o ensino em nossas escolas.

## **Teorias do currículo, tradicional, crítica e pós-crítica**

A primeira aqui tratada será a teoria tradicional e em seguida a teoria crítica e a pós crítica. A teoria tradicional focando na educação do trabalhador é resultante de um momento no qual as forças políticas, culturais e econômicas visavam garantir a continuidade da ideologia dominante. Através da proposta de funcionamento escolar orientada pela metodologia empresarial com objetivos e metas determinadas que o aluno tivesse sua inserção no mercado de trabalho. (SILVA, 2003)

Esta teoria sobre o currículo como uma questão mecânica e burocrática explicada por Bobbit baseava-se na teoria da administração de Taylor. Neste modelo curricular era

feito o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas voltadas ao mercado de trabalho e posterior avaliação através de instrumentos de medição do grau de apreensão pelos estudantes.

Em oposição a essa concepção do currículo surgem as teorias críticas que questionavam a estrutura tradicional escolar em meio a movimentos sociais. A teoria crítica buscava a compreensão sobre a reprodução das práticas econômicas que mantinham a ideologia dominante na sociedade capitalista. Ademais, na teoria crítica é evidenciado como a ideologia dominante transmite e reproduz no ambiente escolar seus interesses em formar mão de obra para o mercado de trabalho. Tal análise demonstra como o espaço escolar acaba por ser reprodutora do sistema dominante.

Neste ambiente escolar o currículo é trabalhado então como forma de reprodução destas ideologias que privilegia relações sociais e os papéis de subordinação. (SILVA 2003)

É evidenciado também que a reprodução social acontece por meio da reprodução cultural de valores, hábitos e costumes das classes dominantes. Fato este que garante cada vez mais a hegemonia da classe dominante em detrimento dos valores, hábitos e costumes das classes dominadas.

Na teoria crítica, os conteúdos estudados devem levar em consideração todas as contradições e por isso esta concepção é vista como terreno de luta. É também aquilo pelo que lutamos e não somente aquilo que recebemos desta forma, os indivíduos que estão envolvidos nesse processo devem dar sentido aos seus conhecimentos através desta análise crítica. Neste contexto, fica claro que o currículo não deve ser entendido somente como algo burocrático em relação às teorias sociais.

- É necessária a reflexão sobre o currículo no espaço escolar e seus significados que permitam aos indivíduos a tomada de consciência sobre seu papel na luta pela liberdade e emancipação das ideologias dominantes.

## **O CURRÍCULO E SEU SIGNIFICADO NO PROCESSO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Na educação básica brasileira houve inúmeras mudanças ao longo dos anos que exigiram um repensar sobre as temáticas abordadas nas escolas. Desta forma, surgiu a necessidade de entender o currículo trabalhado e seu significado no processo educacional.

È através do currículo que os indivíduos tomam consciência das relações de poder e também sobre práticas democráticas.

Nesse contexto, Moreira e Silvia (2005) ressaltam que o currículo:

[...] é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais de sua história, de sua produção. O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Dessa forma, o currículo deve ser entendido em sua história, na sociedade que está incluída e nas formas de organização educacional e econômica desta sociedade. A relação entre currículo e cultura precisa ser muito bem analisada, pois “não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] um terreno de produção e de política cultural” (MOREIRA; SILVA, 2005, p.28).

Ademais, este terreno de produção cultural e política é produtor de matéria prima de criação, recriação, contestação e transgressão. Um terreno que não tem espaço para a neutralidade, os profissionais da educação sempre em algum momento deixam transparecer concepções pessoais em sua atuação no ambiente escolar.

Observa-se também a existência de um currículo oculto sendo trabalhados nos ambientes escolares, pensamentos sobre a necessidade de se pensar um currículo emancipatório que permita a reflexão sobre o que se ensina e o que se aprende. Nesse sentido, é importante observar que a prática do professor agrega conhecimentos e vivências prévias que acabam por serem unificadas em sua atuação. Nesta postura emancipatório, a forte associação no planejamento escolar com práticas emancipatórias volta-se agora não mais para a elite dominante, mas para o aluno e a cultura vivenciada por ele, como fazem, por que fazem, com a finalidade do fazer docente e docente frente ao sistema capitalista.

De acordo com Sacristán (2000, p. 102),

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Conforme supracitado, o currículo como objeto construído no processo é resultante da ação pedagógica e dialogada nos espaços escolares.

Para Giroux, os indivíduos são seres humanos ativos capazes de agir, pois o homem está no mundo para agir e transformar sua realidade e a realidade da sociedade a qual faz parte. (GIROUX, 1997)

De acordo com Giroux (1997, p. 14) “devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é uma tarefa que todos os educadores devem enfrentar”. Nesse enfrentamento o professor deve ter em mente a formação de alunos críticos e reflexivos e para isso também precisa repensar sua atuação no ambiente escolar. Isso é um desafio principalmente nos cursos de licenciatura que devem repensar seus currículos a partir dessa visão crítica da sociedade moderna.

Uma das proposições nos programas de formação docente são o desafio de superar o enfoque somente de conhecimentos técnicos sem observar as questões didáticas e metodologias de preparar o docente para atuar de forma reflexiva em sua prática profissional.

Para Giroux (1997, p.159) o desafio é, em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares.

Nesse contexto, o desafio, portanto começa do repensar dos currículos dos cursos até o problema da linguagem mais administrativa e menos crítica que perpassam as práticas ideológicas e materiais de ensino.

À luz de Sacristán (2000, p. 102),

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.

Ademais, a sociedade moderna necessita de professores intelectuais transformadores. Que sejam capazes de repensar suas praticas a pesar de todas as barreiras estruturais e técnicas nos sistemas de ensino.

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles atribuídas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (GIROUX, 1997, p.161).

Conforme supracitado, os professores podem ser reflexivos e não simplesmente “operadores profissionais” somente visando alcançar metas preestabelecidas. E, sim pensar no seu fazer pedagógico como ambiente capaz de fomentar em seus alunos a capacidade crítica de refletir sobre a realidade na qual eles estão inseridos. Pensar também na organização de seus materiais e metodologias de trabalho, bem como, na utilização do diálogo como espaço de trocas de saberes e consolidação das experiências exitosas. Para Giroux (1997, p. 163)

Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

---

Os desafios são muitos, porém pela reflexão pode-se repensar a pratica escolar

voltada para o aluno e as questões da cidadania e democracia. Nesse sentido, os alunos serão capazes de aprender habilidades necessárias a sua vida social. Nesse contexto é importante pensar qual papel do currículo na educação. Este é o ponto focal na atualidade e apesar de varias contradições sobre seu conceito e aplicabilidade o papel do currículo como espaço de contradições e lutas.

Em nossas escolas existem documentos como o Projeto Político pedagógico que tem o Currículo constituído por um conjunto de “disciplinas que transmitem conhecimentos necessários para a formação de um profissional [...] currículo oculto [...] conjunto de conhecimentos, de saberes, competências [...]” (MASETTO, 2003, p. 66-67). Nesse entendimento, as disciplinas são componentes curriculares importantes que integradas fazem parte da formação dos alunos nos espaços escolares.

Nesse contexto, Masetto (2003, p. 67), esclarece que a disciplina é “um componente curricular e como” tal deverá estar a serviço da formação esperada por aquele currículo e não se sobrepôr a ele, como se fosse totalmente autônoma, mas devendo se reportar a nada a não ser aos conhecimentos que produz e que constituem sua área de pesquisa. É importante ressaltar que os componentes curriculares organizados devem levar em conta na construção do currículo aspectos como as necessidades da sociedade moderna e onde esses profissionais vão desempenhar sua função.

A verificação da eficácia dos objetivos deve ser constituir em um trabalho prévio a qualquer reforma curricular. Os objetivos a serem cumpridos podem ser definidos como: tempo suficiente para os professores poderem ensinar e os alunos aprenderem, a estruturação dos conteúdos clara, progressiva e geradora de novas oportunidades de aprendizagem, se possibilitam uma eficaz construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e se os rendimentos oferecem aos professores possibilidades para deixarem que os alunos recuperem os atrasos. (GIL, 2008).

O currículo eficaz é aquele que apresenta uma estruturação que facilita a estruturação das oportunidades dos alunos a aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento. E, a eficácia pode ser medida por meio de características dos alunos como (capacidades, desenvolvimento, motivação, nível socioeconômicas); dos professores (formação acadêmica, formação pedagógica, atualização científica, motivação), as características dos recursos didáticos disponíveis (manuais) e das características dos subsistemas educativos (aulas, escolas, administrações regionais e locais).



Para Masetto (2003, p. 68), outro ponto a ser considerado na organização do currículo é a questão do progresso científico e tecnológico “com a informática, com a telemática, com a velocidade das informações, com a multiplicidade de espaços novos onde se produz o conhecimento, sua disponibilidade e acesso, não é mais privilegio da universidade produzir conhecimento”.

Ademais, a organização de um currículo é a definição de características que os profissionais formados por um curso desenvolvam quanto ao conhecimento, habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes. Tanto o PPP quanto o currículo “[...] estão intimamente vinculados ao professor, quer em sua constituição, quer em sua implantação, execução e avaliação” (MASETTO, 2003, p.69).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto é importante entendermos que os significados culturais, as relações de poder e espaço são elementos primordiais para o entendimento sobre as concepções de currículo no processo educacional nas escolas da educação básica.

Nesse sentido, a mudança no ensino e aprendizagem também depende do entendimento que qual o papel do currículo e como ele é pensado e trabalhado nos ambientes escolares. É importante lembrar que a figura do professor tem grande relevância e deve seguir critérios como criticidade e responsabilidade.

Os professores precisam estar dispostos à mudança, à aceitação sobre as mudanças sociais e as novas formas de entender o currículo para que possa realizar um trabalho pedagógico desencadeador de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº9394**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Editora: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (org) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. Ed. São Paulo: Cortez 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLANO Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-anteriores>>. Acesso em: 04 fev 2022

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB ao novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

# Formação docente continuada para priorização do currículo e reorganização da aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes brasileira

## Autoras:

### Ozana Lins Siqueira Almeida

*Mestre em Educação. Professora contratada da Universidade Estadual do Maranhão, Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Daiane Lago Marinho Barboza

*Especialização em Gestão Escolar e Alfabetização e Letramento, mestranda em Educação Universidade Federal do Maranhão. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

### Rosângela dos Santos Rodrigues

*Mestre em Educação. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão*

DOI: 10.58203/Licuri.20892

## Como citar este capítulo:

ALMEIDA, Ozana Lins Siqueira; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; RODRIGUES, Rosângela dos Santos. Formação docente continuada para priorização do currículo e reorganização da aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes brasileira. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 12-24.

## Resumo

Esse estudo trata do recorte de investigação sobre como tem se dado a formação continuada de professores no que se remete à reorganização da aprendizagem e priorização do currículo na alfabetização em contextos emergentes. Desenvolveu-se, portanto, uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, em que se propôs trazer à reflexão os principais desafios presentes no processo de reestruturação das redes de ensino municipais em tempos de pandemia. Informações coletadas na pesquisa realizada registram informações sobre que ações têm sido implementadas para equacionar dada situação. Os resultados evidenciaram a formação continuada como basilar ao trabalho pedagógico dos professores no atendimento às demandas de priorização curricular que se propuseram a minimizar os impactos causados pela pandemia Covid-19 na aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação. Professor. Pandemia. Ação pedagógica

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional dos últimos anos tem trazido discussões sobre novos meios de reformular as políticas públicas de formação continuada para melhor atender às necessidades dos sistemas de ensino para que a educação se torne mais eficaz e os estudantes realmente consigam aprender diante de um contexto de emergência causada pela pandemia do Covid-19, demonstrando a necessidade de se refletir sobre como o ensino vem sendo aplicado em todos os campos do conhecimento.

Os sistemas de ensino de todo Brasil começaram a então buscar estratégias que pudessem atender o cenário de emergência sanitária na perspectiva de desenvolver um processo de formação que pudesse apoiar a prática pedagógica dos professores no sentido de reinventar o fazer pedagógico para melhor atender as necessidades dos estudantes e superar qualquer tipo de dificuldade. No entanto, a pandemia trouxe o debate sobre o que ensinar e o que deve ser considerado como essencial para o ensino e aprendizagem exigindo uma adaptação curricular para atender a demanda imposta pela crise sanitária.

Neste momento único da história foi necessário decidir quais prioridades devem ser consideradas dentro do currículo, para garantir as aprendizagens essenciais, minimizar os déficits e evitar que as crianças sofram prejuízos. Para garantir essa mitigação das perdas foi necessário que professores estivessem atualizados quanto às novas tecnologias, como aulas virtuais, para que possam abordar os conteúdos de maneira mais interessante e promover a interação entre os alunos, o que resultou em investimentos no processo de formação continuada.

No período de pandemia, a formação continuada se tornou primordial, pois possibilitou que os profissionais desenvolvessem habilidades e conhecimentos necessários para lidar com as mudanças rápidas e imprevisíveis no mercado de trabalho, a se manterem atualizados sobre as últimas tendências e desenvolvimentos na área educacional, bem como sobre as últimas leis e regulamentos que afetam o seu trabalho.

A formação de professores para atuar na educação básica é essencial para o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos. Esta formação é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 BRASIL (1996), assim como pelo Plano Estadual de Educação (PEE) do Maranhão “Meta 17”. De acordo com essas normas, a União, o Distrito Federal, Estados e Municípios em Regime

de Colaboração, devem promover a formação inicial e continuada, e a capacitação dos profissionais do Magistério. (MARANHÃO, 2014)

A formação continuada para docentes nunca se fez tão necessária como na atualidade, particularmente pensando no contexto da pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2), que exigiu que todos os professores reinventassem suas práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades de seus alunos. Por isso, é extremamente importante que todos os professores estejam sempre atualizados com as mais recentes estratégias e conhecimentos para que possam oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

O período de pandemia desencadeou o uso de medidas de biossegurança e impediu a realização de ensino presencial de forma rotineira e programada em diversos locais do Brasil, incluindo o estado do Maranhão, bem como a realização do processo de formação continuada de forma presencial. Como alternativa, o ensino remoto ou híbrido foi adotado para garantir que o processo educacional não fosse interrompido. Para o mesmo contexto foi adotado os encontros formativos promovidos no âmbito das redes e dos estados. No entanto, essa solução foi amplamente discutida levando em conta muitos fatores, como a falta de acesso à internet, escassez de recursos tecnológicos, necessidade de treinamento do professor para usar meios digitais e a carência de investimentos para cursos de tecnologia e ferramentas disponíveis.

Para tornar essa solução uma realidade, ferramentas como Whatsapp, Google Meet, Zoom, Google Forms, YouTube, E-mail e Google Classroom foram muito utilizadas para compartilhar materiais de leitura, vídeos, fotos e outros conteúdos educacionais. Segundo Moran (2007), a internet, as redes, o celular e as multimídias estão revolucionando nossa vida cotidiana.

Apesar dos desafios decorrentes da pandemia, entre os quais a necessidade de adaptação dos professores às novas formas de comunicação, como mídias sociais, existe um mecanismo que contribui para a mudança deste quadro: investir na formação, principalmente a continuada, dos docentes nas redes públicas e privadas do Maranhão. Autores como Tardif (2012), Radke, Castaman e Vieira (2017) afirmam que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, exigindo formação contínua e continuada.

Essa formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira, e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Neste contexto, investir na formação contínua dos profissionais das redes públicas e privadas do Maranhão torna-se uma necessidade para manter a qualidade da educação no estado, para que os professores estejam sempre preparados para as novas demandas do ensino e, assim, contribuam para o crescimento da educação e do desenvolvimento da região. Além disso, é importante que os professores se mantenham atualizados e capacitados para serem agentes de mudança, proporcionando aos alunos oportunidades e ferramentas para o desenvolvimento de seus conhecimentos e habilidades.

Observa-se, em alguns estudos de formação de professores, a necessidade de repensar o entendimento sobre a prática pedagógica do professor e a utilização de seus conhecimentos profissionais.

Neste artigo, abordaremos a importância da formação contínua dos professores para lidar com essa situação, bem como a priorização curricular e a reorganização das aprendizagens para atender aos direitos das crianças previstos na Constituição Federal, diante das medidas de isolamento e biossegurança que orientaram a transição das aulas presenciais para as remotas, bem como o seu retorno à modalidade presencial.

As pesquisas sobre formação docente têm demonstrado a necessidade de rever o entendimento sobre a prática pedagógica do professor e a mobilização de saberes profissionais, assim, a formação continuada de professores para lidar com essa situação é de extrema importância para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e ajudar os profissionais a adequarem suas práticas, contribuindo desta forma para a adaptação das aulas presenciais para a modalidade remota, bem como para o retorno destas para a modalidade presencial. Além disso, a formação contínua de professores também ajuda a melhorar a qualidade do ensino e aprimorar as habilidades dos professores para lidar com as diversas demandas e expectativas dos alunos.

Esta investigação é de natureza qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e aponta para a necessidade formativa que surgiu em período pandêmico e revela o quanto a formação continuada para os professores que atuam ou atuavam na alfabetização foi essencial, pois permitiu aos profissionais adquirirem conhecimentos e habilidades atualizados e importantes para suas práticas, o que lhes ajudou a se manterem firmes no compromisso com a educação e a se adaptarem às mudanças rápidas no ambiente de

trabalho. Objetivou-se desvelar, portanto, como se deu esse processo de formação continuada de professores para priorização do Currículo e reorganização da Aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes.

## O CURRÍCULO E OS DESAFIOS SOBRE O QUE ENSINAR NA PANDEMIA

Compreender o significado real do currículo é essencial para se pensar como este pode mediar a formação docente. Currículo é texto é produção de sentidos já afirmavam Lopes e Macedo (2011), e esse texto no decorrer do período histórico se configura dentro das relações de poder que se estabelecem em sua formação, relações estas, por vezes marcadas por tensões hegemônicas e ideológicas.

Está na constituição que a educação é um direito de todos para todos. Da mesma forma, a educação é possível, pois tem como objetivo a formação do cidadão por meio de compartilhamento de saberes e experiência e construção de conhecimento baseado no senso comum e em dados científicos.

A educação é considerada um elemento-chave para a transformação social. Para tanto, há que se aprofundar o olhar para essas construções sociais, políticas e econômicas que estão presentes dentro das concepções de currículo existentes e que acabam por influenciar diretamente como essa educação projetada acontece de fato. Dessa forma, acredita-se que se poderia ter como ponto de partida, tentar compreender o que é currículo.

Young (2014) parte da premissa de que o aprendizado é a mais básica atividade humana; o autor aprofunda suas ideias indicando que esse processo se dá em dois sentidos. O primeiro deles seria o histórico, por meio do qual, com o passar dos anos, o aprendizado se torna cada vez mais complexo e diferenciado, com relação aos tipos de aprendizado disponíveis nas sociedades modernas. O processo histórico nos indica o quão diversas são nossas fontes de aprendizado, porém essas, apesar de úteis até para nossa sobrevivência, não são o bastante para as sociedades modernas. Entram em cena as instituições de ensino, que, munidas de seus currículos, podem oferecer a formação integral desses sujeitos.

O objeto da teoria do currículo deve ser o currículo - o que é ensinado (ou não), seja na universidade, na faculdade ou na escola. Assim, o currículo sempre é um sistema de

relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2014, p. 201).

O currículo escolar na perspectiva apresentada pelo autor deve ser concebido como uma arena de negociação e conflito na qual diferentes interesses e valores são confrontados, atribuindo a educação na sociedade, o papel de defender a diversidade de perspectivas e valores no currículo escolar em vez de uma perspectiva homogênea e padronizada do conhecimento e da cultura.

Alvarez Méndez (1990) ressalta a importância de reflexões que incluem o professorado e sua prática quando se trata de discussões sobre o currículo escolar. Segundo o autor, a concepção de currículo está diretamente ligada às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, e cabe aos docentes uma participação ativa no processo de planejamento e desenvolvimento dessas experiências.

Conforme, Méndez, é impossível pensar no desenvolvimento curricular sem pensar simultaneamente no desenvolvimento profissional dos professores, e conseqüentemente, no avanço das práticas escolares. Portanto, a formação dos professores é essencial no processo de construção e implementação de um currículo escolar efetivo.

O contexto da pandemia gerou profundos desafios para a educação, e esses desafios têm implicado uma reflexão sobre a própria estrutura e função do currículo escolar. Com a suspensão das aulas presenciais e a migração para o ensino remoto, foram colocadas em xeque questões como o papel da escola, a formação dos professores, a adequação do currículo e a preparação dos alunos para o mundo pós-pandemia.

Um dos principais desafios tem sido a necessidade de adequar o currículo escolar às novas demandas do mundo digital e do mercado de trabalho. Nesse sentido, há um consenso crescente sobre a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e digitais pelos alunos, além de uma maior flexibilidade e personalização no aprendizado. Isso implica a necessidade de repensar a estrutura curricular tradicional, que muitas vezes é marcada por uma ênfase excessiva na transmissão de conteúdos já obsoletos.

Outro desafio diz respeito à formação dos professores, que precisam estar preparados para lidar com os novos meios e formas de ensino, além de desenvolver competências relacionadas à tecnologia e ao uso de ferramentas digitais. Isso implica uma mudança



significativa na formação inicial e continuada, bem como uma maior valorização dos professores e de seu papel na construção do conhecimento.

Por fim, a pandemia também tem colocado em questão o papel da escola no contexto mais amplo da sociedade, e têm evidenciado a importância de uma educação mais crítica e engajada com as demandas sociais e ambientais do mundo contemporâneo. Isso implica uma maior ênfase na formação cidadã, na valorização da diversidade e na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em síntese, o cenário atual traz desafios significativos para a educação e implica a necessidade de repensar a estrutura, função e papel do currículo escolar. Como afirma Fazenda (1994), "o currículo escolar deve ser repensado para atender às novas demandas e complexidades do mundo em que vivemos especialmente no que se refere à abordagem das questões de gênero e à promoção da igualdade e diversidade."

Em tempos de pandemia, mais do que nunca, houve a necessidade de se repensar o currículo e suas implicações, pois, são muitas as variáveis a serem consideradas, ao se tentar aferir em que nível os estudantes se encontram. Qual o real prejuízo do período pandêmico na vida acadêmica? Como equacionar essa situação? Os professores têm tido o apoio que precisam para planejar em período pandêmico? Quais as inferências de suas experiências pessoais na materialização do currículo?

Essas e muitas outras questões vão permear as escolhas que se faz em um momento histórico que ora vivencia-se, e que fazem parte do planejamento. Decidir o que é prioritário, portanto, é o que poderá fazer a diferença na vida das crianças brasileiras.

## Mitigação de perdas e recomposição das aprendizagens na pandemia

Durante a pandemia, a alfabetização das crianças tem enfrentado novos desafios, o que fez com que as redes de ensino precisassem se reestruturar para encontrar maneiras de atenuar as perdas e recompor as aprendizagens que foram interrompidas. Para esse contexto, a reorientação ou priorização do currículo foi recomendada e adotada, visando garantir que as crianças tivessem acesso a conteúdos relevantes e prioritários que atendessem seus direitos de aprendizagem. Além disso, era preciso considerar diferentes contextos em que as crianças estavam vivendo, levando em conta suas experiências e interesses. Por último, era necessário desenvolver um currículo que reforçasse as

habilidades de alfabetização adquiridas antes da pandemia, para evitar que houvesse perda do que já havia sido aprendido. Dessa forma, a reestruturação do currículo foi uma das iniciativas adotadas para mitigar os efeitos da pandemia na alfabetização das crianças.

Para mitigar as perdas e recompor as aprendizagens, Segundo o professor e especialista em educação, José Armando Valente (2002), "o currículo deve ser orientado para o problema, para as necessidades da vida real e para a solução de problemas". Valente discute ainda, a importância de integrar a tecnologia ao currículo e criar novas formas de aprendizado com foco na colaboração e na solução de problemas, e aponta a necessidade de transformar os modelos tradicionais de aprendizagem e criar novas oportunidades para os alunos se envolverem com a tecnologia e trabalharem em problemas do mundo real.

Além disso, o professor e pesquisador em educação, Paulo Freire (1987), defende que o currículo deveria levar em consideração as diversas experiências e contextos em que as crianças estão vivendo, permitindo-lhes explorar seus próprios interesses e experiências no processo de aprendizagem. Por acreditar e defender um novo tipo de educação, ele defende que o currículo não deveria ser imposto de cima, mas deveria ser desenvolvido em colaboração com os alunos para garantir que fosse relevante para suas vidas e experiências. Dessa forma, os alunos podem se tornar participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, em vez de receptores passivos de informações.

A abordagem de Freire à educação enfatiza a importância do pensamento crítico, da resolução de problemas e da criatividade. Suas ideias continuam a ter uma forte influência na educação em todo o mundo e inspiraram muitos educadores a repensar os modelos tradicionais de educação e a adotarem abordagens mais centradas no aluno.

Para além do já mencionado no pensamento de Valente e Freire, o currículo deve ainda considerar o reforço das habilidades de leitura e escrita essenciais ao processo de alfabetização que as crianças já adquiriram antes da pandemia, para garantir que elas não percam o que já aprenderam. Conteúdos estes que não dizem respeito diretamente aos componentes curriculares, mas também a "[...] todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social," (ZABALA, 1998, p. 30).

Devido às circunstâncias da pandemia do coronavírus, muitos professores acharam necessário revisar como eles se aproximam do que e como ensinam. Portanto, é importante refletir e revisar constantemente o processo de ensino e aprendizagem,

usando a reflexão-reflexão-Ação (Práxis) como um instrumento para identificar caminhos e erros. Essa prática pode ajudar a aproximar professores e alunos e ajudar a se adaptar a novas formas de ensino, especialmente no contexto da aprendizagem remota.

Para atingir os objetivos de minimizar os impactos educacionais na vida dos alunos as redes de ensino, corroborando com as ideias PAPIM (2021), buscaram então alternativas com potencial de remodelar as abordagens educacionais tradicionais, incorporando ao seu repertório a possibilidade do ensino online ou uma forma mista de ensino, presencial e a distância, com efeito positivo na aprendizagem dos alunos. (PAPIM, 2021, p. 216).

A mitigação de perdas e a recomposição de aprendizagens são estratégias importantes para garantir uma educação de qualidade. O objetivo destas estratégias é minimizar os efeitos da interrupção dos estudos, bem como permitir aos alunos recuperar o tempo perdido.

Esta abordagem envolve a oferta de conteúdos de forma acelerada, a realização de avaliações formativas para verificar o progresso dos alunos, bem como o desenvolvimento de planos de reforço para aqueles alunos que têm dificuldade em acompanhar o ritmo.

Essas estratégias são fundamentais para garantir que os estudantes obtenham um ensino de qualidade, pois permitem que os professores se concentrem nos conteúdos mais importantes e que sejam oferecidos mecanismos de apoio aos alunos que necessitam de reforço. Os professores também devem utilizar as tecnologias disponíveis para fornecer aos alunos acesso a conteúdos ricos e a recursos educacionais para apoiar a aprendizagem.

Além disso, a mitigação de perdas e a recomposição de aprendizagens devem ser realizadas de forma a envolver os estudantes de forma ativa e responsável na sua própria aprendizagem. Esta abordagem deve incentivar os alunos a adquirirem o hábito de estudar, bem como a assumirem a responsabilidade por seus resultados.

Desta forma, o ensino de qualidade deve ser focado na mitigação de perdas e na recomposição de aprendizagens, e o resultado de um processo contínuo de monitoramento e avaliação que poderá dar origem a ações que possibilitem evitar ou transcender as dificuldades de aprendizagem.

Subentende-se que as ações compostas no escopo das estratégias sugeridas por essa via, podem assegurar que as perdas na aprendizagem dos estudantes sejam menos acentuadas, assim como, a perspectiva de recomposição de aprendizagens desenham um novo rumo para garantir que os alunos obtenham um ensino de qualidade. Estas estratégias, portanto, permitem que os professores se concentrem nos conteúdos mais

importantes e que sejam oferecidos mecanismos de apoio aos alunos que necessitam de reforço. Metodologicamente, se deve ressaltar que tais ações dependem do:

[...] o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia (BERBEL, 2011, p.29).

Para que isso se materialize, existem algumas maneiras de mitigar e recompor as aprendizagens na alfabetização. Primeiro, é importante criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, motivador e estimulante. Os professores devem incentivar os alunos a explorar os tópicos de forma autônoma, permitindo que eles façam perguntas e sejam curiosos.

É importante também que os alunos participem de trabalhos em grupo para apoiar o processo de aprendizagem. Além disso, os professores devem prover um suporte individualizado aos alunos que tenham dificuldades, fornecendo materiais, recursos e orientação para ajudar na recomposição das aprendizagens. Outra maneira é oferecer aulas de reforço ou aulas de apoio, para ajudar os alunos a compreender melhor os conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou desvelar como se deu a formação continuada de professores para priorização do currículo e reorganização da aprendizagem na alfabetização em contextos emergentes, bem como, os reflexos desse movimento nas redes de ensino. Consequentemente se percebeu nos registros encontrados qual o lugar da ação docente em tempos de pandemia. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório para fundamentação da temática abordada.

Os resultados evidenciam a formação continuada como basilar ao trabalho pedagógico dos professores no atendimento às demandas de priorização curricular que se

propuseram a minimizar os impactos causados pela pandemia Covid-19 na aprendizagem dos estudantes.

A formação contínua direciona a atuação docente para caminhos de múltiplas experiências que coadunam com a indiscutível necessidade de professores reinventarem-se no seu cotidiano, em atendimento às demandas que emergem no contexto escolar. A via da formação continuada se constitui em um canal que dinamiza as práticas pedagógicas dos professores, sendo estas constituídas de significados pelos quais se estabelecem relações entre o que se aprende e o que se conhece. Sobre isso Coll (2002, p. 149), afirma que “a maior ou menor riqueza de significados que atribuiremos ao material de aprendizagem, dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade das relações que fomos capazes de estabelecer.”

A escolha de conteúdos prioritários traz em seu escopo embates e contradições que o tempo todo dialogam com a prática cotidiana do professor. Assim, pensar em como recompor aprendizagens é pensar em mitigar perdas, que subentende fator essencial nesse processo.

Os danos à educação decorrentes da pandemia Covid-19 são inegáveis. Nesse sentido, buscar estratégias para amenizá-los é hoje uma tarefa primordial a ser organizada de forma permanente, em específico sobre as escolhas de conteúdos e habilidades que devem ser consideradas prioritárias neste momento. Esse processo pode ser viabilizado por meio da formação continuada que se propõe a instrumentalizar o professor para esse desafio emergente, de forma que possa suprir a necessidade de fazer escolhas adequadas e tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo de construção do conhecimento, que possam amenizar os prejuízos na aprendizagem dos estudantes decorrentes da pandemia.

Também se percebeu por meio dos registros da investigação que a formação continuada ajudou os profissionais a se atualizarem sobre as últimas tendências e desenvolvimentos tecnológicos, e a permanecerem informados sobre que estratégias deveriam ser utilizadas para compor o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Tendências actuales en el desarrollo curricular en España.** *Educación y Sociedad*, n. 6, p. 77-105, 1990.
- BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96).** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003 (1994).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 3 ed. Ijuí, RS: Editora INIJUI, 2013.
- GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de C. **Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: revisitando intencionalidades educativas.** São Luís/MA: EDUFMA, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, J. A. M. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MARANHO. **Lei 10.099, de 11 de junho de 2014.Plano Estadual de Educação.** São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, p. 69-90, 1998.

PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe. **O que será da educação escolar pública no pós-pandemia: configuração histórica, desigualdade social e econômica e circunstâncias atuais**. In: \_\_\_\_\_; ROMA, Alessandra Ferreira Di (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/10ZB50LZ\\_U7pYdywZycCPhOCtDNkEN5ty/view](https://drive.google.com/file/d/10ZB50LZ_U7pYdywZycCPhOCtDNkEN5ty/view). Acesso em: 18 mar. 2021

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

RADKE, C. L.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A. **Uso de tecnologias em um curso de formação pedagógica para a educação profissional: indicadores na visão de egressos**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, v. 6, n. 1, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, J. A. **REPENSANDO as situações de aprendizagem: o fazer e o compreender**. Boletim do Salto para o Futuro. TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - Seed. Ministério da Educação, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernane F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

# A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio

## Autoras:

### Eugênio Alves Cardoso

*Mestrando em ensino e formação docente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza*

### Emanoel Rodrigues Almeida

*Doutor em educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor do Instituto Federal Ensino, Ciência e Educação do Ceará, Fortaleza*

DOI: 10.58203/Licuri.20893

## Como citar este capítulo:

CARDOSO, Eugênio Alves; ALMEIDA, Emanoel Rodrigues. A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 25-45.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

O trabalho é o ato fundante do mundo dos homens, ou seja, é a partir do trabalho que se constrói a riqueza material, fato que garante aos homens reproduzir a sua existência. Ao mesmo tempo, a complexificação do trabalho dá origem a outros complexos sociais, entre eles a educação, que visa repassar os conhecimentos acumulados pela sociedade para as gerações futuras. Porém, a partir do surgimento do Estado, a educação passa a carregar a ideologia da classe dominante. Portanto, no capitalismo, está carregada da ideologia burguesa. Assim sendo, este estudo tem como objetivo problematizar sobre as maneiras com o qual a ideologia burguesa permeia a educação da classe trabalhadora, com ênfase a reforma do ensino médio. Trata-se de um estudo ontológico, com base epistemológica no materialismo histórico dialético. Para a obtenção das variáveis analisadas recorreu-se à leitura de livros e artigos científicos, portanto, trata-se de um estudo bibliográfico. Como resultados e discussões, atentamos para o fato de que, para a burguesia, a educação da classe trabalhadora deve ocorrer somente à medida que forma a mão de obra necessária para a reprodução do capitalismo, e que o novo ensino médio atende exatamente esta ideologia.

**Palavras-chave:** Capitalismo. Trabalho. Reforma educacional



## INTRODUÇÃO

O complexo da educação, assim como o complexo da linguagem, acompanha o ser social desde a sua gênese. Isso porque, diferente dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. (TONET, 2016, p. 100). Portanto, o ser social não nasce ser social, ele torna-se social. E neste processo, a educação desempenha a função de repassar os conhecimentos acumulados pela sociedade para as novas gerações, ou seja, consiste na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos” (SAVIANI, 2015, p. 287)

Porém, a partir do surgimento da propriedade privada, e conseqüentemente do Estado, a educação passou a ser controlada pela classe dominante, atendendo a um viés ideológico. Porém, é no modo de produção capitalista que a educação ganha maior importância para a classe dominante, pois, diferente dos modos de produção que o antecederam, no modo de produção capitalista, a educação tem uma relação direta com o sistema produtivo, uma vez que a modernização dos modos de produção fez surgir novas demandas aos trabalhadores.

Nos sistemas de produção pré-capitalistas e suas respectivas formas de Estado, a educação das classes dominadas ocorria na prática, uma vez que os sistemas produtivos eram mais simples, baseados quase que exclusivamente na relação com a terra. Tanto no modo de produção escravista como no modo de produção feudal, a educação era voltada quase exclusivamente para as classes dominantes, uma vez que não havia necessidade de educar, pelo menos não formalmente, a classe dominada.

Já no capitalismo essa relação se altera. Primeiramente porque o Estado burguês se coloca como o representante de todas as classes sociais, portanto, o direito civil é estendido a todas as classes. No escravismo somente os cidadãos, ou seja, os não escravos tinham direitos. No feudalismo, o direito favorecia os senhores feudais. Porém, para que a classe burguesa conseguisse apoio do povo para se sobrepôr ao poder dos reis, o Estado burguês estendeu, ao menos no discurso, o direito civil universal. Portanto, entenda-se que a extensão do direito civil não foi uma caridade, mas sim uma necessidade da burguesia.

Em segundo lugar, no modo de produção capitalista, a educação tem uma relação direta com o setor produtivo. Neste modo de produção, as forças produtivas foram radicalmente alteradas: o trabalho meramente braçal, do homem com a terra, sofreu profundas modificações. O espaço rural perdeu importância para o espaço urbano, as objetivações passaram a ser geradas a partir de maquinários e o trabalhador não participa de todo o processo produtivo, ou seja, a produção é totalmente fragmentada.

Assim, para garantir a adequação do trabalhador a esse novo sistema produtivo, fez-se necessário uma educação formal, para garantir o mínimo de qualificação para o operário, uma vez que “o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse “estar em condições de” é obtido através da qualificação” (MARX; ENGELS, 2011, p.14). Daí a necessidade de educar minimamente a classe proletária.

No processo de transição para o capitalismo, as relações de produção também foram alteradas: o trabalhador foi expropriado de suas terras e de seus materiais de trabalho, restando para sua sobrevivência apenas a venda de sua força de trabalho. O capitalista contrata a mão de obra, que recebe apenas uma pequena parcela do valor que produz, enquanto a maior parte da riqueza obtida com o trabalho do operário vai para o burguês, ou seja, o operário produz a riqueza, entretanto é o burguês que se apropria dela.

Neste contexto, diante da situação lastimável da classe trabalhadora, ofertar uma educação que tenha em vista repassar os conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade para a classe expropriada está fora de cogitação. Uma educação omnilateral, que forme o homem em todas suas capacidades jamais irá ocorrer no capitalismo, pois é radicalmente antagônica a ideologia burguesa. Como a educação da classe trabalhadora, contraditoriamente, se faz necessária para o desenvolvimento do capitalismo, ou seja, é de extrema necessidade para o capital garantir a educação das classes subalternas, em prol do crescimento econômico, a burguesia se ocupa de controlar, embora parcialmente, essa educação.

Por muitas vezes, os discursos educacionais proferidos pela burguesia são tão atrativos que conseguem convencer uma parcela significativa da classe trabalhadora. Ou seja, os objetivos proclamados pela burguesia servem para mascarar os objetivos reais que ela defende para a educação. Entendendo este cenário, o objetivo deste estudo é

problematizar sobre as maneiras com o qual a ideologia burguesa permeia a educação da classe trabalhadora, com ênfase ao novo ensino médio.

## **METODOLOGIA**

Este estudo fundamenta-se em uma perspectiva ontológica, no qual “o objeto diz através do sujeito o que ele é. “O objeto se torna, assim, o centro da reflexão, precisamente por possuir uma lógica que cabe em si mesmo”. (BARBOSA; GIMENEZ; RABELO, 2017, p. 145). Em um estudo ontológico, faz-se necessário conhecer o objeto a fundo, em sua gênese e essência, entendendo que a realidade objetiva existe, independente da vontade do pesquisador. Como nosso objeto de estudo é a educação, uma categoria social, fundamentamos nossa análise na ontologia do ser social, amparada nos estudos de Karl Marx e Gyorgy Lukács.

Para estes pesquisadores, o fundamento do mundo dos homens é o trabalho, ou seja, é o trabalho que diferencia os homens das demais espécies de animais. É do trabalho que se originam as demais atividades sociais que, embora não sejam reduzidas ao trabalho, têm origem a partir dele. Ou seja, só é possível compreender com clareza as relações e os complexos sociais se primeiro compreendermos as relações de trabalho.

Portanto, a epistemologia deste estudo ancora-se no materialismo histórico dialético, por entender que o mundo dos homens é uma síntese entre a prévia ideação e as objetivações, ou seja, “o mundo dos homens nem é pura idéia nem é só matéria, mas sim uma síntese de idéia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade” (TONET;LESSA, 2008, p.23).

Trata-se de um estudo qualitativo, onde as variáveis são analisadas a partir das interações sociais, não podendo ser quantificadas. Para a obtenção dos dados recorreremos principalmente à leitura de livros e artigos científicos, portanto, trata-se de um estudo bibliográfico.

## **A EDUCAÇÃO E A IDEOLOGIA BURGUESA**

O trabalho é o ato fundante do ser social, pois foi a partir do trabalho que o gênero humano se afastou da esfera orgânica biológica para ser social. A partir do trabalho

teleologicamente orientado para um fim, o gênero humano conseguiu reproduzir sua própria existência, diferentemente dos demais seres biológicos. Enquanto os seres biológicos agem exclusivamente por instinto, ou seja, sua existência é determinada pela natureza, o ser social consegue transformar a natureza, ou seja, não é determinado por ela.

Portanto, o trabalho exerce importante função em qualquer modo de produção, uma vez que é o responsável por produzir a riqueza material, essencial para a reprodução da sociedade. Porém, o ser social não se reduz somente ao trabalho, pelo contrário, a complexificação do trabalho permitiu o surgimento de várias categorias sociais, que, embora distintas, mantêm uma relação ontológica com o trabalho.

Dentre as categorias que mantêm relação ontológica com o trabalho, merece destaque a educação, que tem uma importante contribuição na reprodução social, uma vez que:

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação [...] (TONET, 2016, p. 100)

Portanto, a educação, assim como a linguagem, acompanha o ser social desde a sua gênese, uma vez que “os homens precisam adquirir, para a sua reprodução social, comportamentos e habilidades que não são biologicamente herdados” (Maceno, 2017, p. 92/93). Porém, na medida em que o Estado ganha importância no processo de reprodução do ser social, a educação passa a atender o interesse da classe dominante, representada pelo Estado, portanto, passa a ser de grande importância para a reprodução do sistema econômico vigente. Entretanto, é no capitalismo que a educação se torna quase vital para a reprodução do sistema. Por isso, este complexo social passa a ser discutido de forma mais incisiva, uma vez que foi a partir do Estado burguês que a educação se tornou, ao menos em teoria, universal.

Até o advento do capitalismo o acesso a esta esfera - mesmo assim de modo bastante diferenciado - era restrito às classes dominantes. Isso se justifica porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiriam a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais não seriam necessários àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes, continuava sendo suficiente a educação para o trabalho. [...]. Com o advento do capitalismo [...] a educação passou a ocupar um lugar todo especial, porque passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção. (TONET, 2005, p, 221)

Assim sendo, desde a sua ascensão política, a burguesia viu “que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder” (MARX; ENGELS, p. 18), ou seja:

Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que, o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX, 2011, p. 48)

O Estado burguês, desde a sua gênese, se colocou como defensor de todas as classes sociais, estendendo o direito igualitário a toda a sociedade. Entretanto, é por demais sabido que o motivo principal para a defesa de tal argumento, reside no fato de que, para se sobrepor ao poder dos reis, a burguesia necessitava de todo o apoio popular que fosse possível para a época. Foi com o apoio das baixas classes sociais que as revoluções burguesas alcançaram o êxito, consolidando a burguesia como classe dominante. Após as revoluções burguesas do século XVIII, que esgotou aí o seu caráter revolucionário, a burguesia, agora nova classe dominante, buscou desenvolver meios de garantir a reprodução social ao modo do sistema capitalista, tendo na educação uma forte aliada.

No sistema capitalista, nem a burguesia, e muito menos a classe trabalhadora, tem controle total sobre o modo de reprodução social, pois este sistema é marcado por contradições, o que o torna por demais complexo. Porém, no que se refere à educação, às classes dominantes conseguem manter um controle parcial sobre as políticas educacionais, uma vez que estas são elaboradas pelo Estado. Portanto:

Antes de mais nada, é necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalista se configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente - tematicamente - ideológicos que comporta, mas também porque cria - e consolida - um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 15)

Consequentemente, é na fase do capitalismo maduro, passado o período de transição, que se pode notar uma educação voltada para as classes dominadas, que até então eram excluídas do processo de educação formal. Essa incipiente educação voltada para a classe trabalhadora se deu a partir da necessidade de adequação da mão de obra ao modelo de produção vigente, embora essa educação não tenha ocorrido com unanimidade em todos os países capitalistas.

Com o capitalismo industrial, ocorreu na Europa um forte êxodo rural, que permitiu a transição da sociedade rural para a sociedade urbana. Com isso, formou-se um grande exército industrial de reserva, composto principalmente por camponeses expropriados de suas terras, que viam na venda de sua força de trabalho o único meio para a sua sobrevivência.

Porém, os hábitos rurais são diferentes dos hábitos urbanos. O trabalhador que, anteriormente, era dono dos seus próprios meios de produção e produzia conforme sua vontade, ou necessidade, agora passa a trabalhar por um salário. Independentemente da quantidade da produção, o trabalhador passou a receber apenas seu salário. Portanto, foi uma mudança radical no modo de vida da classe trabalhadora, que precisou adaptar-se a essa nova realidade, e coube a educação esse papel inicial:

Assim sendo, os objetivos como adaptação às novas formas de trabalho manufatureiras, a aquisição de hábitos e de disciplina sobrepujavam a

aptidão específica. A ênfase nesses objetivos permitiu a Adam Smith afirmar que os trabalhadores aprendiam a trabalhar no próprio local de trabalho e, por isso, a instrução poderia ser fornecida em doses homeopáticas (SANTOS, 2004, p.80)

Posteriormente, com a segunda revolução industrial, a produção fabril tornou-se mais complexa, rompendo totalmente com a produção manufatureira, e exigindo cada vez mais um maior grau de especialização dos trabalhadores. A complexidade dos processos produtivos tornou inviável ao trabalhador aprender o ofício somente na prática, sendo necessário uma qualificação laboral.

Na busca pelo lucro, é certo que a burguesia não pretendia perder tempo e dinheiro com o treinamento básico de um funcionário, optando por contratar aqueles que já dominavam o ofício. Neste contexto, coube ao Estado, organizar a educação, tendo em vista as necessidades do capital. Diferente das sociedades pré-capitalistas, no capitalismo, o Estado tem um importante papel na educação, uma vez que os novos modos de produção necessitam de trabalhadores qualificados, e ao mesmo tempo obedientes, que se adequem às exigências do mercado. Portanto, a educação deve ser centrada no Estado, pois só este tem o que é necessário para organizar uma atividade humana tão complexa.

Consequentemente, é nesta conjuntura econômica que a educação ganha destaque na economia capitalista, tendo a função principal de formar a mão de obra necessária para o desenvolvimento do capitalismo, e, ao mesmo tempo, formar o cidadão adequado para a nova demanda. Portanto, aqui aparece a grande distinção em relação à educação pré-capitalista e a educação burguesa: a educação precisa ser universalizada, uma vez que o trabalho artesanal agora é feito por máquinas cada vez mais modernas. Assim, para operar uma máquina é necessário que o trabalhador possua um mínimo de conhecimento teórico, sendo a escolaridade um pré-requisito básico para adentrar no mercado de trabalho.

Neste contexto, um trabalhador que não tenha o conhecimento básico, como leitura e escrita, torna-se muito limitado, com isso não atende as necessidades de reprodução do capital. Para extrair a mais valia, faz-se necessário que o trabalhador atenda aos critérios básicos de empregabilidade exigidos pelo capital.

Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse "estar em condições de" é obtido através da qualificação com um ensino adequado. Mas, como só é possível realizar a exploração através do mercado, orienta a qualificação para aquelas atividades ou formas (no seio de uma atividade) que tem maior acesso e predicamento no mercado. O sistema de ensino é entendido, assim, como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema, única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo. (MARX; ENGELS, 2011, p. 14)

Portanto, a educação da classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, surge a partir da necessidade de se qualificar a mão de obra, dando origem às escolas de ensino profissional, que tem como objetivo principal qualificar a mão de obra para o mercado insurgente.

Deste modo, a educação deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria. É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva. (TONET, 2016, p 13)

Neste sentido, é possível entender que, no capitalismo, o papel ideológico exercido pela educação é muito maior que nos modos de sociabilidade que o precedem, uma vez que se faz necessário educar a classe trabalhadora. Porém, a dose de educação deve ser mínima, apenas a necessária para dominar os novos modos de produção. Qualquer excedente pode ocasionar problemas para o sistema, uma vez que, quanto maior o grau de instrução, menor a possibilidade de manipulação de um indivíduo social.

A solução encontrada foi centrar a educação no Estado, que cria e executa a política educacional. Isso não quer dizer que compete somente ao Estado ofertar o ensino, porém,



todas as instituições que o ofertam, que seja pública quer seja privada, estão subordinadas a uma legislação educacional superior, podendo agir apenas dentro dos limites destas leis.

No que se refere à educação, é fato que o sistema político econômico condiciona a política educacional às suas necessidades, embora, aqui seja o ponto onde reside o maior embate entre capitalismo e classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que a educação é usada como ferramenta de subordinação, ao se expandir para toda a classe trabalhadora, abre pressupostos para uma maior instrução dos trabalhadores, que passam a adquirir consciência sobre seus direitos.

Por isso, a educação precisa estar sob a tutela direta do Estado<sup>1</sup>, que, como representante da burguesia, garante que esta educação não ultrapasse os limites aceitáveis pelo capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu -no seu todo- o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" (i.e. aceite pelos indivíduos "educados" devidamente) ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente (MÉSZÁROS,, 2007, p. 7)

Portanto, a educação no capitalismo está carregada da ideologia burguesa, servindo como um aparato de propagação do capital. De modo geral, principalmente nos países periféricos, predomina a escola dualista, onde oferta-se uma educação direcionada para a classe trabalhadora, cujo principal objetivo é formar mão de obra para o mercado de trabalho, entendendo assim a necessidade do capital, e uma educação voltada para formar os líderes, geralmente oriundos da classe burguesa.

---

<sup>1</sup> Embora o objetivo aqui não seja debater sobre a centralidade da educação no Estado, é importante destacar que a crítica a este modelo de educação não significa propor o fim da educação pública, pelo contrário, significa fortalecê-la, porém com a participação da classe trabalhadora na elaboração das políticas educacionais. É a escola pública um dos espaços que ainda residem as ideias revolucionárias que embasam a luta de classes, nesse período contra revolucionário que vivemos.

[...] circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, [...] em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

Esses pensamentos em relação a escola não são aleatórios, pelo contrário, atendem a necessidade do grupo dominante, que a todo custo tenta evitar que a classe trabalhadora tenha acesso igualitário aos conhecimentos culturais, técnicos e científicos, para que assim possa perpetuar sua dominação. A burguesia não interessa um trabalhador culto, com elevado nível intelectual. Precisa-se, preferencialmente, de um trabalhador que seja grato por ser explorado, que não tenha consciência da classe à qual pertence.

## A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Até aqui, entendemos que no capitalismo, a educação tem um papel essencial na reprodução social, uma vez que a ela estão atrelados os conhecimentos necessários para a realização das atividades laborais pela classe trabalhadora. No capitalismo, um trabalhador que não tenha domínio sobre os conhecimentos básicos da educação, ou seja, o trabalhador que não sabe ler nem escrever, tem pouca utilidade para o mercado de trabalho. Com as modernizações nos sistemas produtivos, decorrente da revolução técnico científico informacional, exige-se cada vez mais conhecimento do trabalhador, além de habilidades que vão além de sua qualificação.

Exige-se o trabalhador polivalente, proativo, com capacidade de liderança, com boa comunicação, com facilidade de trabalhar em equipe, entre tantas outras qualificações subjetivas, que vão além da mera educação profissional. Com tantas exigências, o sistema educacional necessitou ser adequado para formar o trabalhador para o novo mercado de trabalho. É neste contexto que se destaca o ensino por habilidades, que foram empurrados “goela abaixo” nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Essas novas exigências ao trabalhador, e conseqüentemente à educação, são oriundas das transformações ocorridas no capitalismo a partir de 1970, quando ocorreu a

crise estrutural do capital. A combinação do excesso de produção, que ocorreu após a recuperação industrial dos países europeus após a segunda guerra mundial, somada com a crise do petróleo, ocasionou uma recessão global, no qual o capitalismo via-se impossibilitado de aumentar os lucros. Ora, se o objetivo primordial do capitalismo é gerar lucro, a não resolução desta questão, fatidicamente seria seu fim.

Até então, imperava o modo de produção fordista, onde o trabalhador era especializado em uma única função. Atribui-se ao fordismo as linhas de produção, onde a esteira leva o produto até o trabalhador. Assim, exige-se do trabalhador apenas uma especialização específica, uma vez que este não participa de todas as etapas do processo produtivo, apenas de uma específica. Assim, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador, numa posição fixa, o modo de produção fordista alcançou uma alta rentabilidade” (HARVEY, 2016)

Portanto, se exigia pouco ou nenhum esforço intelectual para o trabalhador fordista do chão da fábrica, que deveria aprender apenas o essencial para realizar seu trabalho, porém, era necessário uma maior qualificação aos gerentes assalariados. Assim, a educação fordista era fragmentada, assim como as etapas de produção. Ao trabalhador reserva-se apenas a educação tecnicista, que o preparava unicamente para o mercado de trabalho. No caso, reserva-se ao trabalhador o ensino técnico. Aos cargos de chefia, o ensino superior. Esta forma de educação traz consigo, de maneira muito explícita, o pensamento da classe burguesa em relação à educação.

O processo de decadência do fordismo foi longo e controverso, e envolveu vários aspectos econômicos sociais e culturais, porém, pela falta de espaço, aqui nos limitaremos a afirmar que seu fim está associado à crise estrutural do capitalismo, por volta de 1970. Esta crise, resultado do excesso de produção característico do sistema fordista, aliado à crise energética do petróleo, levou o mundo a uma grande recessão.

No contexto da crise, o capitalismo precisou se reestruturar, e para isso foram necessárias transformações na economia, no Estado e na Educação. Neste contexto, para solucionar a crise, os economistas apostaram em profundas reformas tanto no modo de produção como nas forças produtivas. No modo de produção, o avanço das tecnologias aparece como a solução para a crise.

Assim, ocorreu a modernização dos sistemas produtivos, buscando superar o modo de produção fordista. O trabalhador especializado, que executava somente uma única função, aos poucos foi sendo substituído pelo trabalhador qualificado, polivalente, capaz

de dominar todas as etapas do processo produtivo. Além disso, as indústrias modernizaram a produção, substituindo a mão de obra manual por robôs automatizados, capazes de executar as tarefas repetitivas antes realizadas por humanos.

O avanço das tecnologias também permitiu que as fábricas ganhassem caráter multinacional, se espalhando principalmente pelos países em desenvolvimento, que já dispunham de uma infraestrutura básica. Com o encarecimento da mão de obra nos países pioneiros na industrialização, ocorreu a migração gradual das fábricas dos polos produtivos dos países centrais para os países periféricos, pois o aumento dos lucros só se consegue a partir da extração incessante da mais valia.

As terceirizações baratearam os custos de produção, e a migração das indústrias para países pouco tradicionais, com leis trabalhistas mais brandas e forte exército industrial de reserva permitiu ao capital a retomada dos lucros. Os capitalistas, valendo-se da necessidade de crescimento econômico dos países em desenvolvimento, viram aí a possibilidade da resolução dos problemas da crise.

Neste contexto, a educação ganha maior importância para o capital. As novas tecnologias demandam um trabalhador bem mais qualificado que o trabalhador fordista, necessitando de conhecimentos e habilidades que excedem a simples qualificação. É neste contexto que se fortalece a teoria do capital humano, que tem “como pressuposto a ideia de que possibilitar um aumento da instrução para a classe trabalhadora aumentaria em igual proporção a capacidade de produção” (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015 p. 72). Ou seja, para os defensores desta teoria, é necessário fornecer acesso à educação para a classe trabalhadora, com o objetivo de desenvolver suas capacidades produtivas.

Portanto, com base no contexto da reestruturação produtiva, o capitalismo mundial vê a necessidade de garantir a educação nos países periféricos, que até então engatinhavam com seus sistemas educacionais.

É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação - especialmente o domínio das novas tecnologias - continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um

emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção. (TONET, 2016, p. 14)

Assim, o capital internacional passou a ocupar-se diretamente da educação nos países periféricos, como é o caso do Brasil. Os organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional - FMI, passaram a propor reformas educacionais que atendessem as necessidades de reprodução do capital, garantindo um domínio parcial da classe trabalhadora.

Dentre as diversas tentativas de organizar um modelo de educação mais específico para o grupo de países periféricos, merece destaque a declaração mundial de educação para todos, que ocorreu em 1991, durante a conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, que teve como principal financiador o BM e contou com a participação de representantes de 155 países e 120 organizações não governamentais (OLIVEIRA; MORAES, 2015), que “comprometeram-se a aumentar a oferta da educação básica para a população mundial num prazo de 10 anos, fundamentados na ideia de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem”. (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDOR, 2015 p. 13)

Esse foi o primeiro encontro de repercussão mundial sobre a educação, tendo como alvo a organização das políticas educacionais nos países periféricos. Ora, se a saída para a crise do capital seria a extração da mais valia nos países periféricos, nada mais coerente do que qualificar minimamente os trabalhadores, para assim garantir a “empregabilidade”. Portanto, as soluções propostas durante esta conferência aplicam-se quase exclusivamente à educação nos novos países industrializados, alvos da expansão financeira global.

A conferência destacou como principal medida a universalização do ensino básico, a fim de garantir a empregabilidade e reduzir as desigualdades sociais nesses países. Portanto, caberia ao Estado velar sobre a política educacional, contando com o apoio técnico e financeiro do Banco Mundial e de outros organismos financeiros internacionais. Obviamente, para contar com o apoio financeiro, a política educacional estaria subordinada às necessidades do capital, necessidades que seriam apontadas pelos órgãos assessores.

Investir no ensino básico, de acordo com o BM, é a condição essencial para garantir que os jovens consigam uma colocação no mercado de trabalho. Ora, entendendo que nos

países periféricos não há necessidade de produção tecnológica, pois esta já é produzida nos países desenvolvidos, a mão de obra não deve possuir grande qualificação, apenas o essencial para garantir o capital humano.

Portanto, o investimento na educação básica tem o objetivo de formar o capital humano, necessário para a perpetuação do capitalismo. Na visão dos órgãos neoliberais, a qualificação do trabalhador é a palavra-chave para garantir a empregabilidade, e assim também garantir a retomada do crescimento econômico, principalmente em países periféricos. Neste sentido, a educação não tem o papel de transformar a sociedade, mas sim de perpetuá-la (ALMEIDA; CARDOSO; SILVA, 2022, p.63).

Os discursos proferidos durante a conferência da Unesco são bastante atrativos, aparecendo com um ideal progressistas e uma preocupação com a educação. Libâneo (2012, p. 17) afirma que, “lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes”.

Porém, Saviani (2011) alerta para o fato de que os objetivos proclamados muitas vezes servem para mascarar os objetivos reais. A universalização da educação, defendida pela Unesco, no Brasil ocorreu de forma precária, no qual as escolas públicas, até hoje, não dispõem de infraestrutura que atendam as necessidades básicas de professores e alunos.

Na prática, a universalização do sistema de ensino foi acompanhada da precarização da atividade docente, “uma vez que não foram dadas condições para que os professores pudessem desenvolver seu trabalho com excelência, seja ele a favor ou contra o capital” (CARDOSO, *et al*, 2022). Assim, as reformas na educação que ocorreram no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, buscaram atender aos interesses da burguesia, apontando falsas soluções para problemas reais.

## O NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Com base no exposto, não é preciso muito esforço para associar a reforma do ensino médio, ocorrida em 2017, durante o governo de Michel Temer, com a ideologia burguesa

de educação. Se abertura do Brasil ao neoliberalismo, foi, ao menos parcialmente, freada com a chegada do partido dos trabalhadores ao poder, a partir do golpe contra a presidente Dilma Rousseff, em 2016, esta retomada voltou ao seu ritmo. No campo econômico foram retomadas as privatizações das empresas estatais e a aprovação das reformas trabalhista, com o objetivo de baratear a mão de obra no país, obviamente as custas do sacrifício da classe trabalhadora.

No campo da educação foi aprovado o novo ensino médio - NEM- através de uma medida provisória, ou seja, de início não ocorreram os debates nas comissões, que são típicos dos projetos de lei. Assim, para evitar debates e atrasos na aprovação, o governo, de início optou por reformar o ensino médio através de medida provisória. Não iremos debater aqui o ponto a ponto da reforma do ensino médio, pois nosso foco é entender a ideologia contida nesta reforma.

Dentre os principais pontos do NEM está a supressão das disciplinas de ciências humanas, que são obrigatórias apenas no primeiro ano de formação do estudante. Embora tenha aumentado a carga horária, o NEM coloca como obrigatório até o fim do ciclo de estudo apenas as disciplinas de português e matemática. Lima e Sena (2022), ao analisar a Base nacional comum curricular - BNCC que fundamenta o novo ensino médio, afirmam que:

[...] o discurso que o documento aborda em suas entrelinhas é muito bonito, pois pressupõe a democratização do ensino, a formação integral do aluno e o desenvolvimento pessoal de maneira geral. Porém, ao analisar as habilidades, o documento aborda de maneira integral as habilidades da língua portuguesa e da matemática, cabendo às ciências da natureza e humanas uma nota de rodapé classificativa. (LIMA; SENA, 2022 p. 160)

A este fato, Schütz e Cossetin (2019) acrescentam que:

[...] em termos gerais, a ênfase e a eleição de certas áreas prioritárias, na oferta e na escolha dos itinerários, se não expressam um equívoco epistemológico primário, revelam uma intenção artilosa do projeto. [...] exhibe uma noção de formação reducionista e unilateral justamente pela privação de disciplinas com maior potencial crítico-reflexivo e capacidade relacionante, favorecendo, assim, a consolidação da lógica do capital e a atuação dinâmica do mercado, porque um sujeito com visão igualmente

reduzida e parcial é mais facilmente manipulável e subserviente. (SCHUTZ; COSSETIN,, 2019 p 212)

Para Frigotto (2016), a supressão das disciplinas de ciências humanas tem o objetivo de mascarar o real problema da educação no Brasil, que é resultado de uma expansão mal planejada, que resultou na precarização do ensino.

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo - filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. (FRIGOTTO, 2016)

Outro importante ponto a ser analisado são os itinerários formativos, que consistem no “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. (BRASIL, 2022) Assim, estas novas disciplinas visam flexibilizar o ensino, pois o aluno poderá optar pelo itinerário formativo que lhe for conveniente. Dentre os itinerários formativos merece destaque o protagonismo juvenil, projeto de vida e empreendedorismo.

O problema dos itinerários formativos reside nos seus objetivos reais, que é garantir que os jovens recém formados consigam sobreviver em uma sociedade cujas relações de trabalho ocorrem de maneira cada vez mais precárias, e que aceitem a situação sem questionar. Ora, não é uma simples coincidência que logo após aprovação do NEM, o governo propôs a criação de uma carteira de trabalho verde amarela, no qual o trabalhador que optasse por este tipo de carteira, estaria abrindo mão de seus direitos trabalhistas.

O problema dos itinerários não é a formação técnica em si, mas os contextos e interesses invisíveis que os detentores dos currículos



introduzem nas escolas. Não levam em conta fatores sociais dos estudantes e nem dão o mínimo de suporte. Uma das bases dessa formação técnica é a formação para o empreendedorismo, deixando claro no documento, a formação de estudantes para a prestação de um determinado serviço que poderá ser realizado assim que o aluno sair da educação básica. (LIMA; SENA, 2022, p. 160)

Portanto, o NEM consolida o ideal de educação burguesa, onde os filhos da classe trabalhadora serão formados apenas para o mercado de trabalho, dificultando o acesso ao ensino superior, ficando este reservado especialmente para a burguesia. Essa reforma ocorreu em um contexto de ascensão do neoconservadorismo no Brasil, que trouxe consigo outras propostas educacionais, como a escola sem partido e a proposta de regulamentação da educação domiciliar. São projetos que se somam e afetam principalmente os filhos da classe trabalhadora, em um total retrocesso na educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto é possível concluir que a burguesia, por ser a classe dominante materialmente, torna-se também a classe dominante espiritualmente, e impõe sua ideologia na educação através do Estado. Se a educação é necessária para o desenvolvimento das forças produtivas, e, portanto, é uma condição para o desenvolvimento do capitalismo, é necessário que seja universalizada para a classe dominada. Porém, esta universalização, deve ocorrer de maneira a atender o interesse da burguesia, e o novo ensino médio materializa o ideal de ensino burguês.

Com este estudo esperamos contribuir com a reflexão crítica sobre a educação no capitalismo. Para que possamos criticar, e principalmente, lutar, precisamos primeiramente conhecer o objeto da crítica. E isso se faz inicialmente com o debate teórico aqui pretendido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; CARDOSO, Eugênio Alves; DA SILVA, Clemildo Anacleto. Homeschooling: uma proposta do estado neoliberal para a educação brasileira. **Ciência em Movimento**, v. 24, n. 50. p. 57-67, 2022. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistasipa/index.php/EDH/article/view/1271>> acesso em 01, abr,2023.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In*: Silva Júnior, João dos Reis, et al. **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil - novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARBOSA, Fabiano Geraldo; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; RABELO, Josefa Jackline. O estatuto ontológico do conhecimento em Lukács e a crítica ao irracionalismo. *Revista eletrônica Arma da Crítica*, Fortaleza, ano 7 n.8, p. 141-155, out. 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32247>> acesso em 10, mar,2023

BRASIL, Ministério da Educação. Novo ensino médio: perguntas e respostas. Brasília, 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>> acesso em 25, mar, 2022

CARDOSO, Eugênio Alves, *et al.* As relações de trabalho no modo de produção toyotista e a precarização da atividade docente. *In*: COSTA, Elisângela André da Silva; FREITAS, Bruno Miranda; DANTAS, Jeane Pereira (org). **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**. Fortaleza, Impreco, 2022.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós 1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. *in*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, imprensa universitária, 2015.

FRERES, Helena; RABELO, Jackeline. EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EMPREGABILIDADE: o receituário empresarial para a educação no Brasil. *In*: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, imprensa universitária, 2015.

FRIGOTTO, G. **A reforma do Ensino Médio do (des)governo Temer**. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. acesso em 15, mar, 2023.

HARVEY, David. **Condição pós moderna**. 26 ed. Edições Loyola, São Paulo, 2016

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>> acesso em 02, abr,2023

LIMA, Jorge Luiz Oliveiras. SENA, Francisco Kaio Dias. Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: uma análise crítica. In: COSTA, Elisângela André da Silva; FREITAS, Bruno Miranda; DANTAS, Jeane Pereira (org). **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**. Fortaleza, Imprece, 2022.

MAIA FILHO, Osterne. et al. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: uma análise da reforma educacional da década de 1990 in: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, imprensa universitária, 2015.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino** / Campinas, SP: Navegando, 2011

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomail**. N 15, p. 107-130, setembro, 2007. Disponível em< <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401511.pdf>> acesso em 02, mar,2023

RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, imprensa universitária, 2015.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 209-225, 2019. Disponível em < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217762102019000200209&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217762102019000200209&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em 20, mar,2023

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho e Educação**, V. 13 n°01. Jan/Jun, 2004. Disponível em < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8867>> Acesso em 02, mar, 2023

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v7, n1, p. 286-293, jun 2015. Disponível em< <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>> acesso em 10, fev, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas.** 12° edição revista -, Campinas SP, Autores associados, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3 ed. ampliada. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** São Paulo: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: expressão popular, 2008.

# A atuação do programa residência pedagógica: experiências exitosas dos residentes de licenciatura em Química no IFMA

## Autores:

### Lusinete da Costa Fonte

Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Codó

### Alvaro Itauna Schalcher Pereira

Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT/IFMA)

### Francisco Adelson Alves Ribeiro

Doutor em Biotecnologia. Mestre em Engenharia da Computação e Sistemas, Professor do EBTT/IFMA, Campus Codó

### Jose Weliton Aguiar Dutra

Químico, mestrando em Química pelo Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

### Lidiane da Silva Araújo

Doutora em Química, Professora do EBTT/IFMA, Campus Codó

### Josielta Alves dos Santos

Graduada em Licenciatura em Química (IFMA), Campus Codó

### Joselson Rodrigues da Silva

Graduado em Licenciatura em Química (IFMA). Professor do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Maranhão

### Floriza Gomide Sales Rosa

Mestre em Educação. Professora do EBTT/IFMA, Campus Codó

DOI: 10.58203/Licuri.20894

## Como citar este capítulo:

FONTE, Lusinete da Costa et al. A atuação do programa residência pedagógica: experiências exitosas dos residentes de licenciatura em Química no IFMA. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 46-62.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

O presente artigo consiste em relatos de experiência de graduandos do Programa Residência Pedagógica (RP)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Os futuros professores residentes, que atuaram nos turnos matutino e vespertino, foram os sujeitos da pesquisa, os quais relataram suas experiências exitosas no respectivo programa de Formação docente inicial a partir de questionamentos dos pesquisadores. O objetivo desse estudo foi mapear as contribuições adquiridas pelos residentes pedagógicos para sua formação docente no cenário pandêmico no período de 2020-2022 por meio da catalogação e exposição de motivos apresentados. Nota-se que as atividades do Ensino Remoto Emergencial, a partir das práticas educativas desenvolvidas, associadas aos projetos integradores, caracterizando um relato imparcial, democrático, pedagógico, didático, ou seja, um relato de reviravolta e adaptação servindo para reafirmar que as políticas públicas específicas na área de Educação reforçam aos sistemas educativos. Salienta-se que o planejamento era composto por coordenadora, preceptores e residentes, posto que as situações vivenciadas otimizaram o engajamento entre os atores do programa, servindo para mostrar à sociedade a capacidade dos futuros professores em enfrentar desafios, tendo em vista que a Educação precisa ser vivenciada com ou sem Pandemia.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Remoto Emergencial. Formação docente. Políticas Públicas

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído por meio da Portaria Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, com a finalidade de implementar projetos inovadores, apoiados pelas Instituições de Ensino Superior - IES (públicas e privadas), os quais devem ser aplicados nos cursos de licenciatura (modalidade presencial ou Sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB) a fim de estimular a articulação entre teoria e prática, assim como efetivar uma parceria com as redes de educação básica (BRASIL, 2020).

Entre as políticas públicas de formação inicial que buscam aliar a teoria com a prática e integrar a Universidade com a escola pública, destaca-se o Programa Residência Pedagógica - PRP (RIBEIRO, 2022). Portanto, o PRP possibilita aos graduandos concluintes de cursos de licenciatura vivenciar a futura profissão de forma dinâmica e mais interativa com a escola, seu futuro ambiente formal de trabalho.

As atividades do PRP desenvolveram-se em um formato atípico, já que a segunda versão do programa 2020-2022 iniciou na data de 11 de novembro de 2020, revelam que o mundo e o Brasil enfrentavam um eminente problema de Saúde Pública em decorrência da Pandemia da COVID-19.

A partir dos dados apresentados, evidencia-se que, no início da PRP (11 de novembro de 2020), o Mundo apresentava um número de casos confirmados cumulativos de COVID-19 por milhão de pessoas, 6.628,98, assim como o Brasil, 26.881,54. Ressalta-se ainda que, até a presente data 19 de maio de 2022, momento de redação deste artigo, observa-se um aumento significativo (Mundo, 66.546,09; Brasil, 143.471,22), evidenciando uma mudança em termos absolutos e relativos, respectivamente: Mundo, +51.695,67 (+348%); Brasil, 116.589,68 (+434%). Destaca-se que, em relação aos dados oficiais, supostamente devido aos testes limitados tanto no Mundo quanto no Brasil, o número de casos confirmados é menor que o número real de infecções decorrente da COVID-19.

Por outro lado, a Educação no país foi vítima de dificuldades estruturais e didático-pedagógicas para se adequar a realidade imposta durante esse período pandêmico para assegurar o processo de escolarização tanto no âmbito público quanto privado, ocorrendo quase que exclusivamente por meio do emprego das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação - TDIC's, adotando o modelo de Ensino Remoto Emergencial. Neste sentido, sobre as dificuldades educacionais e estruturais, Ribeiro (2022, p. 18) destaca que:

Diante das dificuldades apresentadas, os residentes precisaram encontrar soluções para contornar esses percalços. Para se comunicar de modo eficiente com os estudantes, eles utilizaram o aplicativo *Whatsapp*, onde os preceptores criaram grupos de cada sala, também foram desenvolvidas atividades diferenciadas que despertaram o interesse dos estudantes, tais como: infográficos, página de divulgação científica no *Instagram*, vídeo-aulas, vídeos utilizando teatro, atividades usando o Google Forms, entre outros (RIBEIRO, 2022, p. 18).

Este artigo objetiva mapear as contribuições adquiridas pelos residentes pedagógicos e destacadas por Ribeiro (2022) para sua formação docente inicial diante do cenário pandêmico no período de 2020 a 2022, referente ao percurso dos residentes do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Codó.

## METODOLOGIA

Apresente pesquisa foi realizada com cinco (5) graduandos a partir do 6° período do Curso de Licenciatura Química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão campus Codó, participantes do Programa Residência Pedagógica durante o período de Pandemia da Covid-19. Para iniciarmos a apresentação do percurso.

A construção dos dados e a sua interpretação foram realizadas em uma abordagem qualitativa, na qual o processo e seu significado foram os focos principais na análise dos pesquisadores.

Assim, pesquisa procurou saber quais os desafios, as contribuições e as perspectivas para (re)construção da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa. Para Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Nesse sentido, os resultados alcançados foram discutidos com bases em pesquisa bibliográfica, envolvendo autores que abordam a temática na perspectiva da Formação de Professores e Saberes docentes.

Portanto, o levantamento dos seguintes teóricos da Educação: António Nóvoa, Paulo Freire, Michael Huberman, Selma Pimenta entre outros. Cipriano *et al.* (2020) diz que o estudo que se desenvolver por meio de um referencial bibliográfico proporciona consistência teórica, sendo o texto atravessado pelos conhecimentos de autores de referência na área.

O questionário é o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, que foi elaborado e aplicado para englobar aos relevantes e diferentes aspectos sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica na construção dos saberes docentes para esses futuros professores. Afirmo Gil (1999) que o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outros. Assim o questionário foi estruturado de forma *online*, disponibilizado via *Google Forms*. Esta escolha permitiu otimizar a divulgação digital e *e-mails*. O Tabela 1 apresenta os questionamentos feitos aos sujeitos da pesquisa com seus respectivos critérios de avaliação.

**Tabela 1.** Categorização dos residentes.

Critérios	Questionamentos
Colaboração em equipe	Você foi colaborativo (a) no decorrer do Programa de Residência Pedagógica? Pense acerca de como se relacionou com sua equipe de trabalho no programa, se de fato buscou se relacionar com os colegas residentes, preceptor, docente orientador de forma positiva, em prol do desenvolvimento das atividades do programa e da aprendizagem dos alunos da Escola-campo se apropriou dos conteúdos específicos e pedagógicos necessários para exercer a docência em Química na escola, ou seja, se sentiu seguro (a) ao ministrar os assuntos nas aulas de regência? Justifique explicando o que aprendeu e como
Conteúdos	Se apropriou dos conteúdos específicos e pedagógicos necessários para exercer a docência em Química na escola, ou seja, se sentiu seguro (a) ao ministrar os assuntos nas aulas de regência? Justifique explicando o que aprendeu e



---

Criatividade	No decorrer do programa conseguiu exercer sua criatividade? Justifique observando o quanto suas ideias puderam contribuir com o planejamento e execução criativa da docência em Química, mencionando exemplos.
O papel dos residentes <i>in loco</i>	Durante o programa, você exerceu a docência pesquisando seu ensino e a aprendizagem de seus alunos? Fale como você acompanhou a aprendizagem deles, se observou se eles aprenderam a partir das aulas que você planejou e se modificou seu planejamento em algum momento a partir de suas observações.
Saberes pedagógicos adquiridos	Quais saberes pedagógicos foram adquiridos durante sua participação no programa residência pedagógica no cenário pandêmico?

---

**Fonte:** Autores, 2022.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática docente inicial e a construção do espaço de trabalho do futuro professor caracterizam o Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual apresenta, como premissas básicas, o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018). Para essa formação profissional docente é necessária uma (re)significação social da profissão, de modo que o residente perpassa pela experiência, interagindo com seus alunos e professores, aprimorando seu estudo teórico, seu conhecimento e sua prática educativa (PIMENTA, 2006).

O PRP vem aproximar o acadêmico ao ambiente escolar, trazendo-os para o cotidiano da prática docente. Portanto, as categorias de análise, definidas *a priori*, com base nas perguntas do questionário, foram: colaboração com equipe, conteúdos, criatividade, o papel do residente *in loco* e saberes pedagógicos adquiridos. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram 05 residentes, por questões de sigilo os nomes dos residentes foram identificados pela letra (R), sendo R1, R2, R3, R4 e R5. Os resultados e análises de cada categoria estão dispostos a seguir.

## Colaboração com equipe

Sobre a relevância da colaboração em equipe, Nóvoa (2009 p.40) relata que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola” (NÓVOA, 2009, p.40). Observou-se que o núcleo de residência pedagógica da IES IFMA campus Codó seguiu os critérios estabelecidos pelo Edital Nº 1/2020, onde o mesmo deve ser formado por 1 docente orientador do subprojeto, 3 preceptores, 30 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários (BRASIL 2020).

Neste sentido, os residentes responderam que durante o Programa de Residência Pedagógica trabalharam harmonicamente com todos os integrantes do núcleo como também com equipe da escolar da Escola-campo (direção, coordenação pedagógica e professores). Nas respostas os licenciandos de Química, reafirmaram seus esforços para o bom desempenho do programa nesta segunda edição.

*Sim eu buscava conhecimento entre meus colegas e professores da Escola-campo e o professor preceptor. (Residente 1).*

*Sim! Tive um ótimo relacionamento interpessoal com a minha equipe de trabalho, incluindo com o preceptor. As atividades foram realizadas conforme o planejado, adequando-as ao contexto de Ensino Remoto Emergencial. (Residente 2).*

*Sim, o relacionamento com os discentes foi bem colaborativo e contribuiu para a troca de ideias, tanto com os residentes do turno vespertino quanto com o professor orientador. (Residente 3).*

Notamos que os residentes R1, R2 e R3, puderam vivenciar momentos de partilha de saberes, já que a busca de conhecimento individual e coletivo aconteceu gradativamente durante os 18 meses de duração do PRP. Sobre isto, Farias (2022) afirmou que:

O compartilhar é até mesmo filosófico. Em sala de aula, quando se trabalha em parceria, partilham-se as inseguranças e adversidades. Ao observar a fala do outro, cria-se a oportunidade de conhecer os conteúdos com outra visão (FARIAS, 2022, p. 14).

Já os residentes R4 e R5 relatam como exercício da docência em meio a situação pandêmica, tornou ainda mais importante a partilha/coletividade de saberes pedagógicos em prol do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos da escola. Assim, um programa de formação de professores precisa ir além de somar conhecimentos e saberes individuais. Nóvoa, nos fala sobre a “[...] necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação de trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 25-45).

*Sim. Busquei sempre está me relacionado com meus colegas residentes, com preceptor e coordenador e pude contribuir para o meu desenvolvimento pessoal e do programa também. (Residente 4)*

*Sim, participei ativamente das atividades e mantive boas relações com os colegas residentes e o preceptor. (Residente 5).*

Sobre isso Farias (2022) coloca que “quando partilhamos à docência estamos multiplicando conhecimento. Este modo de ensinar nada tem a ver com segmentar, mas, sim, de agregar e estabelecer laços”. Assim, a partilhar de ideias, didáticas e metodologias, colaboram para o ensino e aprendizagem efetivos dos alunos.

## Conteúdos

Os residentes R1, R2, R4, R5 responderam que não tiveram dificuldades na apropriação do conteúdo para a prática docente, as dificuldades foram em relação à insegurança em estar à frente da sala de aula, principalmente em formato de Ensino Remoto Emergencial, como pode ser observado nos relatos a seguir:

*No início senti um pouco de dificuldade, pois foi minha primeira experiência em sala de aula, ainda mais de forma remota. Em relação aos conteúdos, não tive dificuldades em ministrar, pois me sentia segura em relação a isso, sempre tentei tirar o máximo de mim para ensinar aos meus alunos. Mas de forma remota foi um grande desafio, tive medo de não dar conta das aulas. (Residentes 1)*

*No início não estava me sentindo segura para estar à frente de uma sala de aula, principalmente no período pandêmico, mas conforme fui desenvolvendo as atividades consegui ter segurança para atuar em sala de aula. (Residentes 2)*

*O domínio de conteúdo não foi um problema, o maior desafio era a insegurança sobre como ensinar. (Residentes 4)*

*Sim. Foi realmente um momento muito significativo e diferencial para minha formação docente para além da experiência docente adquirida por meio das disciplinas curriculares do curso. Pude inseri-me no contexto laboral do professor, compreender as dificuldades para o Ensino de Química e traçar estratégias didáticas alternativas ao ensino tradicional, adequando-as ao Ensino Remoto Emergencial. (Residentes 5)*

Observa-se nas repostas que é no início da carreira que o docente se depara com intensas aprendizagens, Michael Huberman em seu livro intitulado “O ciclo de vida profissional dos professores” (1995) trata que a entrada na carreira tem dois estágios: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência é a confrontação inicial com a complexidade da comunidade escolar, em que o profissional compara as teorias e as ideias estudadas no curso de licenciatura com a realidade do dia a dia de trabalho e experimenta a convivência com todos que atuam nesse espaço. A descoberta é o entusiasmo inicial por estar finalmente com a responsabilidade de ter sua própria sala de aula e seus alunos. Corroborando com isso, Carvalho (2021) afirma que ser professor é conhecer os alunos, é buscar interferir na vida social deles para que possa haver comunicação entre professor e o aluno, facilitando, assim, a melhoria do desenvolvimento e aprendizagem de todos, pois o professor também aprende com o aluno.

O Ensino Remoto Emergencial, adotado em meio a pandemia do coronavírus, trouxe diversas mudanças e desafios no cenário educacional. O residente R3 reporta que a função principal da educação não muda, aprendizagem dos alunos ainda continua sendo o foco das aulas e o professor possui papel fundamental nesse processo (MARCOS e VALLE, 2020).

*Sim, pois a cada aula planejada sempre estudo e reviso o conteúdo a ser abordado em sala de aula, de maneira que possa ser inserido informações novas ou que não estão contidas no livro e que vão somar para a compreensão dos alunos. (Residentes 3)*

Sobre um bom planejamento de aula Santos *et al.* (2022, p.122) afirma que “[...] dar-se a elaboração de uma aula atrativa e bem planejada, pelo fato de ser essencial importância para uma boa compreensão do conteúdo que está sendo abordado nas aulas, pois trabalhando o conteúdo de forma contextualizada consegue-se facilitar a compreensão do saber químico”. Faz-se, assim, essencial essa percepção na construção dos futuros professores e para o trabalho pedagógico investigativo.

## Criatividade

Essa categoria tratou das percepções dos residentes sobre como seus potenciais criativos puderam contribuir no desenvolvimento do trabalho docente, todos os licenciandos indicaram que foram criativos no que tange à utilização de metodologias de ensino durante as aulas remotas emergências.

Ressalta-se que a criatividade como uma área de pesquisa educacional teve início na segunda metade do século XX. Ademais, Oliveira (2021 p. 87) relata que “este comportamento na sociedade é muito valorizado, uma vez que os indivíduos criativos estão mais aptos a darem soluções eficientes aos problemas do cotidiano”. Todos os licenciandos participantes da pesquisa indicaram que foram criativos no que tange à utilização de metodologias de ensino durante as aulas remotas emergências, como pode ser visto nas respostas dos participantes R1, R2, R3, R4 e R5 respectivamente:

*Sim, no momento de preparação dos slides para as aulas remotas emergenciais, com animações e exemplos do cotidiano dos alunos. Na preparação de projeto de interdisciplinaridade para trabalhar a distribuição eletrônica relacionada ao jogo de queimado (Residente 1)*

*Sim, com as aulas de maneira online pudemos usar a criatividade para usar metodologias novas e abordar os assuntos de maneira diferente. (Residente 2)*

*Sim, usei minha criatividade durante as aulas mesmo, buscava relacionar situações do cotidiano através de imagens animadas, isso despertava muito atenção dos alunos, sempre buscava imagens com cores quentes, pois as vezes os alunos estavam assistindo as*

*aulas pelo celular, que tem uma tela pequena e com as cores mais quentes seria fácil dele conseguirem enxergar. (Residente 3)*

*Sim, foi possível desenvolver atividades, usar ferramentas digitais e contextualizar os conteúdos. (Residente 4)*

*Sim. Procurei tornar as aulas de Químicas mais dinâmicas, mostrando a química como realmente é por meio as Tecnologias Digitais, mostras estruturas tridimensionais de moléculas, assim como animações 3d de processos químicos e reações químicas. (Residente 5)*

No que se refere à didática, a criatividade torna-se elemento relevante para a prática docente na construção de alternativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Os relatos demonstram que os residentes vivenciaram situações que contribuíram para compreenderem que os desafios são formas de aprendizado, que possibilita utilizar da criatividade para solucionar problemas. Reforça-se Paula *et al.* (2021), o educador deve dar a importância para uma educação diferencial no processo de formação e na sua capacidade de dialogar entre o ambiente que expressa a arte de aprender, tendo em vista a formação do educando na sua evolução como sujeito crítico em sua realidade e capacidade.

## O papel dos residentes *in loco*

A categoria o papel dos residentes *in loco* buscou retratar se o relacionamento dos licenciandos com os estudantes beneficiou a aprendizagem desses, investigando se, durante o decorrer do PRP, cada licenciando exerceu a docência pesquisando sua prática pedagógica e a aprendizagem de seus alunos. A propósito da discussão, Maroja *et al.* (2019, p. 05) confirmam que:

*O aprender e o ensinar, nessa perspectiva, incorporam outros significados, uma vez que começam a ser compreendidos como atividades interdependentes de ação-reflexão-ação, agregando-se também a dimensão do engajamento em face de um projeto coletivo de interpretação da realidade (MAROJA et.al., 2019, p. 05).*

Logo, essa categoria se relaciona tanto com o Ensino e Aprendizagem, quanto com as práticas docentes e discentes. Todos os 5 (cinco) residentes afirmam terem feito essa ação-reflexão-ação como demonstradas nas falas dos participantes R1, R2, R3, R4 e R5:

*Sim, durante as aulas eram analisados vários fatores, a participação em sala de aula, as perguntas e entre outros. E no decorrer das aulas ocorriam modificações de acordo com o que foi observado em sala de aula. (Residente 1)*

*Sim. O acompanhamento foi contínuo seja por atividades, seja pela participação em aula. Modifiquei várias vezes a forma metodológica do trabalho realizado com base no conteúdo ministrado e a aprendizagem da turma. (Residente 2)*

*Sim, as atividades em ambiente virtual eram uma forma de avaliar a aprendizagem, outro modo era interação deles nas aulas online, incluindo momentos extracurriculares. (Residente 3)*

*Sim, sempre tive preocupação de eles estavam entendendo ou não, no entanto nas aulas remotas aplicava junto com eles atividades, e consegui observar que eles conseguiam resolver as soluções. Elaborava também exercícios para fazerem em casa, e eles conseguiam entregar. Uma forma também que posso citar como avaliação, foi suas participações em aula. (Residente 4)*

*Sim, a cada aula, na realização dos exercícios sobre o conteúdo é possível notar como os alunos vem absorvendo o conteúdo ministrado. (Residente 5)*

A ação-reflexão-ação dentro da escola permite ao professor pensar sobre o que faz enquanto faz. Sobre isso Freire (1991, p.81) nos diz que:

Este trabalho do acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamentos de temas de análise da prática que requerem fundamentações teórica e análise da prática reanálise da prática que considerando a reflexão teórica [...] (FREIRE, 1991, p.81)

Assim, os movimentos de ação-reflexão-ação foram identificados no processo dialético de Paulo Freire, quando se assume o pressuposto que a educação compreende a autoformação dos seres humanos, promove uma quebra de paradigmas no contexto em que esses futuros professores estão/estarão inseridos. Na obra clássica de *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire (1980) argumenta que a conscientização não pode existir fora da *práxis*, sem os movimentos de ação-reflexão. A conscientização é a inserção crítica na história, “[...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

## Saberes pedagógicos adquiridos

Analizamos quais saberes pedagógicos nas práticas educativas foram adquiridos durante a participação no Programa Residência Pedagógica no cenário pandêmico. Em suas repostas os residentes relataram os seguintes saberes incorporados: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Neste sentido, para Tardif (2014), o saber docente é um plural, oriundo de diferentes dimensões e composto por vários saberes, que são: Saberes de formação profissional sendo um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Conhecimentos ligados às ciências da Educação, desde as teorias pedagógicas. Saberes disciplinares: correspondem aos diversos campos dos conhecimentos e emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área; Saberes curriculares: correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos que apresentam em forma de programas escolares; Saberes experiências: correspondem a saberes que os professores desenvolvem em seus trabalhos cotidianos e conhecimentos do meio.

Os saberes pedagógicos adquiridos estão enfatizados explicitamente nas falas dos participantes R1, R2, R3, R4 e R5:

*Tive mais autonomia, desenvolvimento, disciplina, conhecimento, novos métodos e prazer da docência. (Residente 1)*

*Que o planejamento das aulas é essencial para exercício da atividade pedagógica, é necessária uma comunicação professora aluno para compreender as dificuldades de cada aluno. (Residente 2)*



*Saberes adquiridos foram: Utilização das Tecnologias Digitais para ensinar Química; acompanhamento estudantil; dinamismo de aula; relação professor aluno; avaliação da aprendizagem; função social e pedagógica da escola. (Residente 3)*

*Aprendi que professor (a), o âmbito educacional no geral, precisa estar sempre buscando meios estratégicos que irão contribuir para o ensino-aprendizagem. E que o professor, sempre se reinventando em sua prática de ensino. (Residente 4)*

*A utilização de ferramentas digitais foi um dos principais saberes adquiridos. (Residente 5)*

Portanto, os relatos conseguiram descrever as metas do programa, devido ao fato que todos colaboraram, a presença dos preceptores; condenadores e orientadores justificaram o objetivo do Programa de Residência Pedagógica “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2020, p. 1). Salienta-se ainda que “os saberes ganham sentido na prática, no conhecimento para a prática, no processo de reflexão crítica da mesma e do papel da prática educativa para a transformação social” (SANTOS DANTAS, 2021, p. 10). Por fim, os conhecimentos da teoria da educação e da didática, devem ser mobilizados para que eles compreendam o ensino como realidade social, e desenvolvam a capacidade de investigarem sua própria prática para a construção de suas identidades docentes (PIMENTA, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinamicidade oferecida pelas atividades do Programa Residência Pedagógica possibilitou experiências exitosas na pesquisa narrativa onde, com vários profissionais nos ambientes formais e informais, foram construídas as narrativas, pois Educação e Ensino são categorias que se complementam e conversam entre si num processo colaborativo; trazendo, assim, reflexões das práticas educativas dos docentes da academia com as práticas cotidianas, recontadas ou recriadas na cronologia narrativa dos residentes. Nóvoa

(2009) reintegra que “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”. Independe de pandemia ou não!

## REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G.; PANSERA DE ARAÚJO, M. C. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, v. 10, p. 423-444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Notas das entidades em relação a Residência Pedagógica**. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC, Brasília, DF, 20 de outubro de 2017. Disponível: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 01 de mar. de 2022.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 de abr. de 2022.

BRASIL. **Edital CAPES 1/2020 que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em 24 de fev. de 2022.

CIPRIANO, A. C. S. *et al.* Educação Profissional e Tecnológica Integrado ao Médio na Educação de Jovens e Adultos: Aproximando Teória e Prática. **Acta Tecnológica**, v. 15, n. 2, p. 41-56, 2020. Disponível em: [EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADO AO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMANDO TEÓRIA E PRÁTICA | Acta Tecnológica \(ifma.edu.br\)](https://www.ifma.edu.br). Acesso em: 02 mai. 2022

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: [Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência | Em Aberto \(inep.gov.br\)](https://www.inep.gov.br). Acesso em 02 mai. 2022

DE CARVALHO, B. C. *et al.* A Semântica Formal no Chão Da Escola: Os Mundos Possíveis Na Sala De Aula. **ReVEL**, v. 19, n. 37, 2021. Disponível em: [d6d5dbc773cae2da788e0480824adc3d.pdf](https://revel.inf.br/d6d5dbc773cae2da788e0480824adc3d.pdf) (revel.inf.br). Acesso em: 28 mar. 2022.

DOS SANTOS DANTAS, F. Trajetória docente: Formação inicial e construção da identidade profissional. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 7, 2021. Disponível em: [12184-Texto do artigo-34288-1-10-20210701.pdf](https://www.ufrgs.br/revistas/index.php/12184-Texto%20do%20artigo-34288-1-10-20210701.pdf). Acesso em 20 mai. 2022

DOS SANTOS, I. P. *et al.* **Investigação do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química no município de Codó-MA.** Disponível em: [210805592.pdf](https://editoracientifica.org/210805592.pdf) (editoracientifica.org). Acesso em 02 mai. 2022

FARIAS, B. B. P. **Docência compartilhada como instrumento de formação inicial de professores através do Programa de Residência Pedagógica da CAPES.** 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237737/001139121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: [RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM INSTRUMENTO ENRIQUECEDOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE](https://www.ufjf.br/revista-praticas-de-linguagem/article/view/RESIDÊNCIA_PEDAGÓGICA:_UM_INSTRUMENTO_ENRIQUECEDOR_NO_PROCESSO_DE_FORMAÇÃO_DOCENTE) | Revista Práticas de Linguagem (ufjf.br). Acesso em: 02 mai. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização - Teoria e pratica da liberdade:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010, pp. 182-188 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931003>. Acesso em 02 mai. 2022

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERBERT, C.; EL BOLOCK, A.; ABDENNADHER, S. How do you feel during the COVID-19 pandemic? A survey using psychological and linguistic self-report measures, and machine learning to investigate mental health, subjective experience, personality, and behaviour during the COVID-19 pandemic among university students. **BMC Psychology**, v.9, n.90, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://bmcp psychology.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s40359-021-00574-x.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

HUBERMAN, Mi. *et al.* O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, v. 2, p. 31-61, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *Desafios da Educação em tempos de pandemia*. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, JA, MAYER, L. (Orgs), *Desafios da educação em tempos de pandemia*, 1. Ed., v. 1, pp. 139-152, Cruz Alta: Ilustração, 2020.

MAROJA, M. C. S.; ALMEIDA JÚNIOR, J. J.; NORONHA, C. A. Os desafios da formação problematizadora para profissionais de saúde em um programa de residência multiprofissional. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 24, p. e180616, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180616>. Acesso em: 10 mai. 2022.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa: 2009, p.25-45.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E. F. *et al.* A formação inicial docente na perspectiva do professor pesquisador e o desenvolvimento do processo cognitivo da criatividade. 2021. Disponível em: Microsoft Word - Texto Emanuela para AUTO-DEPÓSITO (ufam.edu.br). Acesso em: 10 mai. 2022

PAULA, J. T. S. S. *et al.* Os Espaços de Atuação do Pedagogo na Contemporaneidade: possibilidades e desafios. In: GUIMARÃES, A. L. (org). *Saúde e tecnologia educacional: dilema de um futuro presente*. Rio de Janeiro: Epitaya E-BOOKS, 2022, Cap.3. p. 46-61. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/issue/view/42> . Acesso em: 02 mar. 2022.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, N. R. Identificação dos aspectos didáticos mais valorizados pelos licenciandos em química durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15812/TCC%20FINAL.Natalia%20Rodrigues%20Ribeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mai. 2022

SANTOS, R. M.; GONZATTI, V. Relato de experiência sobre a volta das aulas presenciais em psicodiagnóstico: desafios e vivências durante a pandemia do COVID-19. *Mostra de Extensão, Ciência e Tecnologia da Unisc*, p. 317, 2021.

**TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.**

# Diversidade e inclusão social no IFPR: o projeto diálogos virtuais sobre inclusão

## Autores:

### Antônio Soares Júnior da Silva

*Doutorando em Ciências da Educação e em Diversidade Cultural e Inclusão, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná*

### Márcia de Campos Biezeki

*Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná*

### Maria Isabel Cabral da Silva

*Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná*

DOI: 10.58203/Licuri.20895

## Como citar este capítulo:

SILVA, Antônio Soares Júnior; BIEZEKI, Márcia de Campos; SILVA, Maria Isabel Cabral. Diversidade e inclusão social no IFPR: o projeto diálogos virtuais sobre inclusão. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 63-74.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Este estudo apresenta as etapas iniciais da execução do projeto “Diálogos virtuais sobre inclusão: tessituras, avanços e desafios”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Palmas. Por sua vez, o projeto objetivou promover atividades de formação por meio de ações de extensão no ambiente virtual sobre as diversas dimensões da Educação Inclusiva e discutir o papel da Educação Inclusiva no combate às desigualdades sociais. Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico que recorre às metodologias ativas, por transmissão das palestras via sistema de streaming (YouTube). Como referencial teórico, elegeu-se as contribuições de Saviani (2000), Bueno (2006, 2008); Gasparin (2002); Breitenbach, Honnef e Costa, (2016), entre outros. Os resultados iniciais indicaram que o projeto tem se evidenciado como espaço democrático de debate e resistência às diversas formas de opressão e tem refletido sobre o papel da educação inclusiva no combate às desigualdades sociais junto à comunidade.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdades Sociais. Educação Especial e Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Este estudo discute as implicaturas e as contribuições do projeto “diálogos virtuais sobre inclusão: tessituras, avanços e desafios” desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, campus Palmas. Tendo em vista o crescimento dos discursos conservadores em diversas áreas da vida social, de perspectivas colonizadoras que (re)produzem a exclusão, o estigma e a segregação de diversos grupos e minorias sociais, discutir educação inclusiva apresenta-se cada vez mais atual e urgente.

Assim, delimitou-se como objetivo geral, a possibilidade de desenvolver atividades de formação através de ações de extensão no ambiente virtual sobre as diversas dimensões da Educação Inclusiva. Como objetivos específicos, propôs-se refletir sobre o papel da Educação Inclusiva no combate às desigualdades sociais junto à comunidade escolar e comunidade externa; proporcionar momentos de formação continuada para professores e demais profissionais da Educação Básica e Ensino Superior e desenvolver diálogos virtuais sobre Educação Inclusiva e seu impacto nas práticas cotidianas.

O Público-Alvo do projeto incluiu estudantes e profissionais do magistério. Público interno: alunos das licenciaturas e professores do IFPR/Campus Palmas (100); Público externo: profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior e demais profissionais e estudantes interessados no tema inclusão (100 pessoas). Vale salientar, entretanto que, por ser realizado em ambiente virtual aberto, as ações poderiam alcançar muito mais do que o estimado.

O projeto propôs um processo de formação em uma interlocução com práticas pedagógicas exitosas e pesquisas desenvolvidas sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, trazendo à baila relatos de experiência, vivências de alunos, docentes e pesquisadores. Como aporte teórico, destacamos as contribuições de Saviani (2000), Bueno (2006, 2008); Gasparin (2002); Breitenbach, Honnef e Costa, (2016), entre outros. À vista disso, vislumbrou-se desenvolver atividades de formação por meio de ações de extensão em ambiente virtual de aprendizagem sobre as diversas dimensões da educação inclusiva.

## METODOLOGIA

Tendo em vista a Pandemia do Corona vírus SARS-CoV2, e o Regime Didático Emergencial, o projeto desenvolveu-se por meio de metodologias ativas, com transmissão das palestras via sistema de streaming (YouTube), em canal institucional para essa finalidade. Dentre as diversas ferramentas possíveis, escolheu-se o YouTube pela possibilidade de armazenamento das palestras e pelo acesso aberto, possibilitando alcance ilimitado. Além disso, as palestras gravadas ficam disponíveis no Canal podendo ser compartilhadas e assistidas a qualquer momento e qualquer lugar do mundo.

Para a realização das palestras, serão convidados alunos, professores e pesquisadores para dialogar sobre o papel da Educação Inclusiva nas suas diversas dimensões. Para a escolha dos palestrantes, levar-se-á em consideração suas experiências, vivências, histórias de vida e pesquisas desenvolvidas, de modo que possa ser dada voz a diversos sujeitos e grupos silenciados no decorrer da história.

Procedimentos para realização das lives: 1. Escolha dos palestrantes por temática proposta; 2. Definição da data, de acordo com a disponibilidade do palestrante; 3. Criação de flyer para divulgação; 3. Divulgação da palestra nas redes sociais, como WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outros; 4. Realização do convite à comunidade interna, via e-mail institucional; 5. Realização da palestra; 6. Elaboração de certificado para o palestrante.

## INCLUSÃO NAS SUAS MAIS DIVERSAS DIMENSÕES

Nas últimas décadas, pesquisadores têm-se debruçado na discussão sobre Educação Especial no Brasil e tem apontado para uma interpretação inadequada acerca da concepção de Educação Inclusiva, por sua vez, restritiva, por tratar apenas do acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola (BREITENBACH; HONNEF; COSTA, 2016).

Embora não se possa negar a importância da inclusão da pessoa com deficiência para efetivação do que prevê a Constituição no que se refere ao direito universal à educação, não podemos conceber a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva apenas nessa perspectiva. A discussão sob a Educação Especial na perspectiva da pessoa com deficiência, que ganhou espaço no Brasil, se deve, talvez, a primeira tradução da



Declaração de Salamanca para o Português Brasileiro, publicada em 1994 e reeditada em 1997, redação subscrita abaixo:

A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais [...]. Seu objetivo é definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação da Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais (BRASIL, 1997, p.17)

Segundo escreve Bueno (2006), a Declaração de Salamanca destaca o fracasso dos diversos países em cumprir o princípio de educação para todos, reforçando a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas em Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca vem endossar o que já estava registrado na Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, de que a educação é direito de todos, sem distinção.

O que se observa a partir da tradução brasileira é um deslocamento de sentido acerca do que seriam as “Necessidades Educativas Especiais”, expressão que no Brasil foi interpretada/traduzida como Educação Especial, concepção que dará origem à uma modalidade de ensino voltada a pessoas com deficiência e altas habilidades.

Esse deslocamento de sentido também se materializa na versão disponibilizada pelo Ministério da Educação, onde se destaca a Educação Especial, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela Conferência Mundial de Educação Especial [...]. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em **Educação Especial** (BRASIL, 1997, p. 03, grifo nosso).

Essa compreensão, nos leva a entender que “na Educação Especial, temos a disseminação do pensar sobre a integração da pessoa com deficiência na escola comum,

normatizada pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época” (BREITENBACH; HONNEF; COSTA, 2016, p. 365). Em vista disso, o que se propõe, aqui, não é desvalorizar as Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Pelo contrário, é apontar para uma interpretação histórica que suplantou outras questões e outros sujeitos daquilo que no Brasil foi constituído como uma outra modalidade de ensino: a Educação Especial. Conforme escreve Bueno (2006), a Declaração de Salamanca (1994) assume uma luta ainda maior, pela igualdade educacional e inclusão dos diversos sujeitos excluídos do processo de educação formal, denunciando que:

As políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (BUENO, 2006, p. 16).

Endossando essa perspectiva, Breitenbach, Honnef e Costa (2016, p. 368) escrevem que na última versão disponibilizada pelo Ministério da Educação, “encontramos trinta e cinco vezes a expressão Educação Especial que, na maioria dos casos, foi inserida onde, originalmente, estava a expressão necessidades educativas especiais”. Em vista disso, nos remetamos ao texto original, para pensar os significados produzidos pela expressão necessidades educativas especiais, o que ela tema a nos dizer hoje sobre a Educação Especial no Brasil e, mais ainda, sobre o que os estudiosos denominam de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A resposta pode ser encontrada na própria Declaração de Salamanca, mesmo na versão brasileira de 1997, em que podemos encontrar a seguinte definição:

Crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas

especiais em algum momento de sua escolarização (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Como é possível perceber nas materialidades supracitadas, a concepção de necessidades educativas especiais é bastante ampla, incluindo a pessoa com deficiência, mas tantos outros sujeitos excluídos da educação, entendida, como direito universal. Em vista disso:

As crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo 'Educação Especial' como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo 'necessidades educativas especiais' abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela (BUENO, 2008, p. 50).

As reflexões já realizadas até o momento nos colocam num lugar teórico-epistemológico sobre a inclusão, deslocando, do ponto de vista semântico e prático, a concepção de Educação Especial para uma concepção mais ampla e abrangente, na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso significa dizer que militamos/lutamos para a inclusão de todos aqueles que foram e são excluídos dos processos educacionais e da escola, seja a pessoa com deficiência, seja, aqueles marginalizados por questões socioeconômicas, a população de rua, as minorias étnicas, os quilombolas, os negros, a pessoa LGBTQIA+ e todos aqueles que o Estado, os sistemas educacionais e as escolas segregam por não se adequarem ao modelo de normalidade tão exigido pelo capitalismo, principalmente, no que se refere liberalismo econômico.

À vista disso, adotamos uma concepção de inclusão cuja tessitura exige o diálogo com diversas áreas de conhecimento, da Educação, dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero, da História e Cultura Afro-Brasileira, dos Estudos Surdos, da Sociologia e Antropologia, dentre outras, numa tentativa de investigar processos de exclusão e possibilidades de inclusão dos diversos grupos, minorias sociais e/ou maiorias sociais mais vulneráveis, como as mulheres e população negra no Brasil.

Desse modo, a escola será deveras inclusiva quando reconhecermos as diferenças, superarmos as desigualdades e proporcionarmos acesso e permanência a todos e todas, sem distinção, de classe social, étnica, de gênero, sexo, orientação sexual, credo ou crença, religião, pessoa com deficiência, dentre outras. Conforme escreve Bueno (2008, p. 55) “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente”.

Portanto, falar de inclusão, nas suas mais diversas dimensões, é de suma importância para os profissionais e futuros profissionais do magistério, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, público alvo deste projeto de extensão. Isso porque acreditamos que nenhuma prática educacional é neutra, tampouco desprovida de ideologia política. Em vista disso, assumimos o compromisso com aqueles marginalizados, segregados, silenciados e esquecidos pelo Estado, pelos sistemas de ensino e, muitas vezes, pelas instituições escolares e pelos profissionais da educação.

- À vista disso, vale salientar que este projeto adota uma concepção de Pedagogia Histórico-Crítica, em que se destaca “o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2000, p. 102). Sob essa perspectiva, falar sobre “a prática social dos sujeitos da educação” e da “tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano” (GASPARIN, 2002, p. 06).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diálogos realizados anteriormente abordaram os seguintes temas: O papel da escola no enfrentamento do racismo; a Inclusão da pessoa com deficiência e as contribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); o Atendimento Educacional especializado: o que é, como se faz; as Mulheres cientistas: uma discussão sobre inclusão no campo científico; a Educação inclusiva no combate à xenofobia: algumas possibilidades; a Educação para as relações étnico-raciais no lançamento do I Fórum da Diversidade IFPR - campus Palmas; a Educação de Jovens e Adultos e mulheres trabalhadoras: uma discussão sobre gênero, direitos humanos e

educação e Diversidade, Gênero e Educação, realizado durante o I Fórum da Diversidade IFPR - campus Palmas.

Dentre os resultados alcançados até o momento, destacam-se a realização de sete encontros com a presença de 22 palestrantes e uma média de 52 pessoas no canal de comunicação da instituição durante as palestras. A soma das visualizações dos sete diálogos perfaz um total 2.582, totalizando uma média de 368 por evento em 30 de agosto de 2022.

As ações puderam promover a divulgação do conhecimento científico envolvendo os alunos dos diferentes cursos da instituição em um momento de significativa dificuldade no âmbito da educação no contexto global. Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos, no livro *A cruel Pedagogia do Vírus*, retoma a ideia de sociologia das ausências e afirma que “uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando” (DE SOUSA SANTOS, 2020, p. 8). Na obra *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*, o sociólogo enfatiza que as formas de desigualdades acentuadas e as discriminações sociais que já eram evidentes nas sociedades contemporâneas, se multiplicaram ainda mais em um contexto pandêmico (DE SOUSA SANTOS, 2021). Sendo assim, merece análise, respeito e atenção um projeto de extensão que trate do tema e que objetive combater as diversas formas de preconceitos nas sociedades.

Diante disto, para além do conteúdo formal, o projeto Diálogos virtuais sobre inclusão possibilitou uma forma de interação para além das propostas formais adaptadas ao período pandêmico. Propôs-se um processo formativo dialógico aliando teoria e prática, por meio de intercâmbios possíveis com profissionais de instituições diversas áreas. No decorrer da execução do projeto, a mediação perpassou pela valorização dos sujeitos que aprendem e que ensinam, pelo processo de conectividade e interatividade não apenas tecnológica, mas também afetiva e emocional, na proposição de uma formação cidadã em um momento crucial da história da humanidade.

Entre tantas potencialidades desenvolvidas durante a proposta, destaca-se a colaboração, a construção interdisciplinar no e durante o processo, a aprendizagem significativa em uma dimensão que ultrapassou os limites da sala de aula e, acima de tudo, o engajamento dos alunos, nomeadamente das licenciaturas, no ideário de viabilizar no âmbito regional, dinâmicas sociais que valorizam a dignidade da pessoa humana como garantia dos direitos humanos na política institucional.

Do ponto de vista da própria instituição, estabelecemos parceria com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Recebemos apoio e suporte da direção geral do campus, bem como da direção de ensino pesquisa e extensão. O setor de comunicação do campus atua, inclusive, diretamente na execução do projeto, tendo em vista que os estagiários e funcionários do órgão foram responsáveis pela transmissão das palestras. Vale ressaltar que a Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE) se constituiu como uma grande parceira do projeto, da mesma maneira que o colegiado de pedagogia foi um dos grandes incentivadores e deu um suporte durante toda a sua execução.

Frente às diversas parcerias firmadas nos diversos campos de atuação do IFPR, destacamos a atividade de organização desde o planejamento até a execução das atividades no I Fórum da Diversidade IFPR - Campus Palmas: As relações étnico-raciais e correlações entre raça, classe e gênero, que aconteceu entre os meses de maio e dezembro de 2021. O projeto foi pensado a partir de um grupo de trabalho que contou com integrantes das comunidades indígenas e quilombolas do município de Palmas, bem como de membros dos diversos núcleos que desenvolveram um projeto que objetivou a valorização da história, das identidades e das culturas negra, africana, afrodescendente e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFPR, e para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial. Ao desdobrar as ações foi possível desenvolver atividades que garantiram a discussão acerca de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de gênero com professores e gestores das redes de ensino a partir do debate sobre as Leis no. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Ao longo do desenvolvimento do Fórum da Diversidade houve a formação de professores para compreender e trabalhar as relações étnico-raciais a partir do debate sobre as Lei no. 10.639/2003 e 11.645/2008, atendendo a essas legislações e principalmente, a compreensão da urgência de políticas institucionais que atendam ao objetivo de criação dos Institutos Federais como instituições inclusivas. Nesse sentido, acreditamos que a participação como parceiro na construção de um evento dessa abrangência nos colocou na posição de interlocutores de um debate necessário e que ainda encontra muitas barreiras para ser implementado em toda sua complexidade.

Nesse cenário, fortaleceram-se laços com pesquisadores da Universidade Estadual Ponta Grossa, especificamente do Núcleo Maria da Penha. Além da participação de

profissionais, alunos e alunas de várias instituições, como servidores da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, da Prefeitura Municipal de Gramado/RS, de Charqueadas/RS, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, do Rio Grande do Norte, da Bahia, do Ceará, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para possibilidade de promoção e de divulgação do conhecimento científico e vivencial acerca da educação inclusiva. Nesse sentido, o projeto tem refletido sobre o papel da educação inclusiva no combate às desigualdades sociais junto às comunidades escolar e externa. Com a iniciativa, iniciou-se a construção de um banco de dados virtual com palestras sobre educação inclusiva que, por sua vez, podem ser (re)utilizadas em diversos espaços de educação formal e não-formal, e desenvolveu-se ações com foco na formação dos estudantes de licenciatura e continuada de professores e demais profissionais da educação básica e do ensino superior.

À vista disso, este projeto tem se colocado como possibilidade de reflexão das mudanças políticas e de possibilidades de resistência da prática docente fincada numa perspectiva histórico-crítica e, portanto, em uma reflexão sobre a luta de classes e as desigualdades sociais, pois, “não se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente” (BUENO, 2008, p. 55). Portanto, nos colocamos de um lugar social centrado em uma práxis docente histórica e crítica da vida social, da educação e da inclusão.

Ressalta-se que essa narrativa retrata o primeiro ano do projeto que tem previsão de dois anos. Para o último ano serão realizados mais seis encontros que a partir da retomada do projeto acontecerão uma vez a cada mês. Nesse sentido, os temas priorizados serão: Literatura e cultura afro-brasileira: caminhos para discutir a inclusão; Educação omnilateral e Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica; Histórias de vida de um professor: sou cego, não incapaz; Histórias de vida de alunos com deficiência nos Institutos Federais; A inclusão de alunos surdos na escola: desafios e perspectivas e Educação Inclusiva, e Diversidade nas Artes Visuais: da fruição estética à docência.

Em síntese, o projeto configurou-se inicialmente como espaço de debate e resistência às diversas formas de opressão e tem refletido sobre o papel da educação inclusiva no combate às desigualdades sociais junto à comunidade.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2016, vol.24, n.91, pp.359-379.
- BREITENBACH, F. V. Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao\\_exclusao\\_escolar.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf)>. Acesso em 01, dez. 2021.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. A cruel pedagogia do vírus. Boitempo Editorial, 2020.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. Boitempo Editorial, 2021.



GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

# Educar na e para a Diversidade

## Autores:

### Rosângelica Sanchez Gutiérrez

*Professora de Educação Especial da Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), Tegucigalpa, Francisco Morazan (FM), Honduras. Mestranda em Educação Especial e Inclusiva no Contexto Amazônico*

### Flávia Cristina Milon do Nascimento

*Pedagoga, Mestranda em Educação Especial e Inclusiva no Contexto Amazônico, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialista Neuropsicopedagogia e novas aprendizagens. Professora da Secretaria Municipal de Educação*

### Giglianne de Oliveira

*Licenciada em Educação Física, Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*

### Lúcio Fernandes Ferreira

*Doutor em Educação Física, professor permanente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM)*

### Cleverton José Farias de Souza

*Doutor em Educação Física, professor permanente da FEFF/UFAM, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM)*

DOI: 10.58203/Licuri.20896

## Como citar este capítulo:

GUTIÉRREZ, Rosângelica Sanchez et al. Educar na e para a Diversidade. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 75-86.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Este capítulo apresenta o significado de educar na e para a diversidade a partir das novas propostas que este termo vem alcançando nos últimos tempos, e enfatizando a perspectiva da educação inclusiva. Esse novo enfoque defende que a escola seja para todos, que nenhum aluno, sejam quais forem suas particularidades, seja excluído da escola regular. Da mesma forma, define-se o conceito de inclusão, suas características e os princípios que o sustentam. Abordamos a importância de fazer as adaptações curriculares necessárias para cada aluno e assim evitar a reprovação ou evasão escolar.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Escola para todos. Ensino-aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente uma série de mudanças importantes e significativas quanto ao conceito, termos e características das pessoas que tradicionalmente fazem parte da educação especial. Conceitos, termos e características que obviamente estiveram ligados à religião, ideologias políticas, fatores sociais, culturais e econômicos. Todas essas perspectivas levaram ao fato de que o termo diversidade é amplamente utilizado hoje, esse termo visa acabar com a discriminação, bem como abrir uma perspectiva ampla e rica em relação ao ser diferente. Sem dúvida, apenas produzir mudanças no vocabulário e nas expressões não é a única coisa que devemos fazer. O importante em todo esse processo de transformação é que haja mudanças de pensamento e atitudes,

Assim, fica cada vez mais clara a necessidade de cada aluno receber uma educação de qualidade voltada para o atendimento de suas necessidades individuais. Objetivo que coincide plenamente com o propósito da educação inclusiva, pois busca que a diversidade existente entre os membros de uma classe receba uma educação de acordo com suas características, ao mesmo tempo em que aumenta as possibilidades de aprendizagem para todos (Daniels e Garner, 1999; Stainback Stainback e Moravec, 1999).

A filosofia da inclusão defende uma educação efetiva para todos, sustentando que os centros educacionais (infraestrutura), a comunidade educativa (professores), devem atender às necessidades de todos os alunos, quaisquer que sejam suas particularidades (com ou sem deficiência, transtorno, etc.) pessoais, psicológicas ou social. Trata-se de estabelecer as raízes para que a escola consiga educar com sucesso a diversidade de seus alunos e colaborar com a eliminação da desigualdade generalizada e da injustiça social (Howe, 1996; Lee, 1996; Kerzner Lipsky e Gartner, 1996). Desta forma, a educação inclusiva enfatiza a necessidade de avançar para outras formas de ação, em oposição às práticas que têm caracterizado a integração escolar. Os educadores que arriscaram educar com sucesso crianças com deficiência dentro da estrutura da educação geral sabem e argumentam que esses alunos “são um presente para a reforma educacional” (Villa e Mil, 1995). São alunos que obrigam a quebrar o paradigma da escolarização tradicional e obrigam a experimentar novas formas de ensinar.

## DIVERSIDADE E IGUALDADE NA EDUCAÇÃO

A diversidade é uma condição inerente ao ser humano. Baseiam-se no respeito pelas diferenças individuais e levam-nas em consideração na aprendizagem. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, veremos que os alunos apresentam diversidade de ideias, experiências e atitudes prévias, pois cada pessoa diante de um novo conhecimento possui alguns registros anteriores diferentes; diversidade de estilos de aprendizagem, provocada pelas diferentes formas de aprender, quer se trate de estilos de pensamento (indução, dedução, pensamento crítico), estratégias de aprendizagem, relações de comunicação estabelecidas (trabalho cooperativo, individual) e procedimentos linguísticos que melhor dominam; diversidade de ritmos, cada pessoa precisa de tempo para assimilar os conhecimentos adquiridos; diversidade de interesses, motivações e expectativas, em termos de conteúdo e métodos; e a diversidade de capacidades e taxas de desenvolvimento (Arnaiz e Haro de, 1997).

Devido à reflexão realizada nos últimos anos sobre o que é, e o que implica atender à diversidade, verificou-se a necessidade de dar resposta a outras diversidades (culturais, linguísticas, entre outras) presentes na sociedade e conseqüentemente, nas escolas. . Tudo isso representa o caráter dinâmico e aberto que sustenta o conceito de diversidade, e procura responder às necessidades que os sujeitos apresentam em decorrência de suas diferenças.

Educar para este pluralismo implica educar para a igualdade, respeito pelo outro, pelo diferente, por outra origem cultural, falar outra língua, praticar religião ou não, sofrer de deficiência física ou mental e sofrer rejeição por viver em situação de pobreza e marginalização . social (Amorós e Pérez, 1993). Para desenvolver esta abordagem pedagógica de aceitação e respeito pelas diferenças, o centro educacional como um todo deve considerar e definir suas convicções sociais, culturais e pedagógicas, ou seja, deve saber quais são seus valores e objetivos, a fim de desenvolver uma proposta de link para dar uma resposta que atenda a essas diversidades.

Falar de diversidade significa considerar uma série de indicadores altamente diversos, como sociais, familiares, culturais, de gênero, de origem intra ou interpsicológica, e vinculados a necessidades educacionais especiais associadas a algum tipo de deficiência ou superdotação. (Marchesi e Martin, 1998). Fatores que podem ser

combinados entre si e que exigem uma resposta educacional comum em resposta à diversidade dos alunos.

## DIVERSIDADE SOCIAL

Pertencer a uma determinada classe social terá grande influência sobre seus membros em alguns aspectos como; o acesso aos estudos, a organização dos processos de ensino-aprendizagem que se realizam segundo o centro educativo frequentado e os resultados acadêmicos obtidos. A interpretação de cada um desses fatores caracterizou diferentes modelos de resposta educacional nas últimas décadas. Desta forma, o modelo do déficit cultural aparece ligado à desvantagem social e defende que os alunos nesta situação provêm de famílias ou grupos sociais que vivem em situação de discriminação econômica ou marginalização social; portanto, desde o nascimento exposto a normas, linguagens, valores, a falta de estímulos e experiências e expectativas que determinam situações de desvantagem em relação aos seus pares. Com o fim de diminuir esta situação, a resposta educativa se centra no programas compensatórios desde a educação infantil, cuja instrução se caracteriza pela utilização da linguagem, experiências, valores e expectativas da classe média, com objetivo de “compensar” seu déficit cultural e ajudá-los “adaptar” melhor para as demandas dos centros educacionais.

Por outro lado, o modelo das diferenças culturais típico de grupos étnicos minoritários ou das classes sociais mais baixas (normas, valores, sistemas de crenças e estilos de comportamento) e tenta chamar a atenção para o pouco reconhecimento que lhes é dado nas escolas. Fato que está diretamente relacionado ao maior fracasso escolar que grupos minoritários ou de classes sociais mais baixas apresentam em relação aos grupos majoritários, e que mostra a desarticulação entre a cultura escolar e a cultura desses grupos, acarretando menor rendimento e maior risco de reprovação fora da escola para esses alunos. Sem dúvida, o funcionamento do sistema educacional contribui para isso.

Os alunos em risco de reprovação constituem outro modelo de desvantagem social. O *Centro de Pesquisa e Inovação Educacional OCDE-CERI* (1995), aponta sete situações de risco que podem atuar de forma individual ou interativa e ocasionar o insucesso escolar nos alunos que dele sofrem: pobreza, pertencer a uma minoria étnica, famílias imigrantes,

pais solteiros, sem habitação adequada ou não relacionada com a escola, pouco conhecimento da língua maioritária, tipo de escola e condições de ensino, geografia e factores comunitários (falta de apoio social e condições de lazer). As manifestações mais importantes da conjunção desses fatores são, por exemplo, baixo desempenho escolar, baixa satisfação ou autoestima, falta de participação, rejeição à escola, faltas, abandono, problemas de comportamento e delinquência.

No entanto, este modelo sofre uma série de críticas baseadas na maior responsabilidade que atribui aos fatores de risco social, esquecendo-se dos centros educativos quando, como expressa o OCDE-CERI (1995, 18), ambos estão localizados no mesmo nível de influência: os alunos em risco de reprovação são aqueles "cujos problemas de aprendizagem e adaptação têm origem em fatores que se encontram no meio social que, ao longo do tempo, podem tornar-se cumulativamente variáveis internas ao rapaz e à rapariga, associadas a dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar e ao seu currículo e em última instância, às demandas normalmente aceites da sociedade".

Por fim, o modelo interativo combina as contribuições dos modelos anteriores, harmonizando as inter-relações que podem ser estabelecidas entre classe social, família, educação e indivíduo. Desta forma, status social, cultura e economia são considerados fatores de influência interativa nas possibilidades educacionais de qualquer aluno. No entanto, este modelo considera que apesar do peso e possível influência de cada um deles, as condições adversas de um aluno não determinam negativamente o seu futuro, mas existem outras variáveis como a reação desta pessoa ao seu meio familiar e a resposta educacional dos centros educacionais às demandas desse aluno. Isso explica porque a classe social não produz os mesmos afetos em todos os seus membros.

## **DIVERSIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS ASSOCIADAS A DEFICIÊNCIA E/OU SUPERDOTAÇÃO**

O novo conceito de necessidades educativas especiais que surgiu no Relatório Warnock (1978). Abriu um novo olhar sobre as pessoas com algum tipo de deficiência, pois desloca o foco de atenção do indivíduo, visto como portador ou portador de um transtorno, para a interação educativa. A partir desta consideração, o nível de desenvolvimento e

aprendizagem de cada pessoa não depende apenas da sua capacidade e natureza, mas também das experiências de aprendizagem que recebe.

As Necessidades Educativas Especiais (NEE), associadas à deficiência, referem-se àqueles alunos que enfrentam o processo de ensino-aprendizagem com limitações sensoriais ou cognitivas ou dificuldades de aprendizagem. Essas necessidades podem ser aumentadas ou diminuídas dependendo do modelo de ensino que é implementado nos centros educacionais, pois é muito importante considerar suas experiências anteriores, o tipo de currículo elaborado ou sua dificuldade em incorporar o ritmo de aprendizagem estabelecido. A partir dessa concepção mais ampla, muitos alunos com necessidades educativas especiais podem encontrar-se nesta situação devido à sua formação cultural, ao seu meio social ou às suas experiências educativas.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação também fazem parte do público alvo da educação especial e são definidos como “Pessoas que possuem grande facilidade de aprendizagem, tendo como característica marcante, a rapidez da aprendizagem em sua área de interesse” (BRASIL, 2001,p.41).

Para Renzulli (1978) os alunos com necessidades educativas especiais associadas à superdotação são aqueles cujas características decorrem de uma capacidade intelectual superior, elevada criatividade e elevado grau de motivação e dedicação às tarefas. Estes alunos requerem uma resposta educativa específica que organize situações de aprendizagem adequadas a essas necessidades através de alterações curriculares.

De acordo com Prieto (1997), Tradicionalmente, a resposta educativa que tem sido dada a estes alunos tem-se centrado em três estratégias de atenção à diversidade: aceleração, que consiste em colocar o aluno sobredotado num lugar ou nível mais avançado do que aquele que lhe corresponderia devido à sua idade ; agrupamento total ou parcial refere-se à colocação do aluno superdotado com colegas de níveis e competências semelhantes aos seus; enriquecimento baseado na adequação do currículo para trabalhar objetivos adequados aos seus recursos intelectuais, integrados e partilhados em atividades e espaços integrados e partilhados em atividades e espaços com os seus pares.

Diante de tais considerações, pode-se afirmar que, se as diferenças humanas são inerentes ao desenvolvimento, a ação educativa requer considerar todas essas individualidades a partir de uma abordagem global, onde os processos de ensino-

aprendizagem sejam personalizados. É aqui que surge o conceito de educar na e para a diversidade, bem como o conceito de compreender, (Puigdemívol, 1998)

Assim, a integralidade é definida com base em elementos como:

1. Atenção a todos os alunos de acordo com suas características pessoais, sem distinção de qualquer tipo (limitações físicas ou mentais, nível cultural ou econômico, origem, sexo, religião,).
2. A mesma e única resposta curricular para todos os alunos.
3. A garantia do direito à educação para todos os indivíduos da sociedade.
4. A conquista de uma formação cultural comum necessária para funcionar normalmente na vida.

Enquanto a diversidade encontra sua definição nos seguintes critérios:

1. O direito do aluno a ser considerado de acordo com as suas experiências e conhecimentos anteriores, estilos de aprendizagem, interesses, motivações, expectativas, capacidades específicas e ritmos de trabalho.
2. O empoderamento de indivíduos diferenciados com características pessoais enriquecedoras de uma sociedade ampla e múltipla.
3. Atenção aberta e flexível em diferentes níveis, tanto em referência ao próprio centro quanto aos alunos considerados individualmente.
4. O alargamento do apoio a todos os tipos de alunos que, de forma permanente ou pontual, requeiram uma atenção complementar à ação educativa considerada para a generalidade dos alunos.

Consequentemente, educar na e para a diversidade é um conceito construído sobre ideais filosóficos de liberdade, justiça, igualdade e dignidade humana, que deve constar dos documentos institucionais que regem a vida do centro educativo, não como documento administrativo ou decreto e burocracia, mas porque representa a opinião consensual de um grupo de pessoas que chegaram a essa posição de forma colaborativa. É um processo no qual toda a comunidade educativa deve estar empenhada (professores, mães, pais, alunos, autoridades, etc.), pois não implica desenvolver processos de ensino-aprendizagem mecanicistas e técnicos, mas tendo em conta as questões sociais, a idiosincrasias de cada grupo e até mesmo a própria biografia, circunstâncias e características dos alunos menos favorecidos dentro do grupo.



Algumas definições do significado que diferentes autores têm dado ao fato de educar na e para a diversidade:

Educar na e para a diversidade é um importante desafio do sistema educacional formal (Bernal Guerrero, 1998).

Refere-se a um amplo e dinâmico processo de construção e reconstrução do conhecimento que surge da interação entre diferentes pessoas em termos de valores, ideias, percepções e interesses, habilidades, estilos cognitivos e de aprendizagem, etc., que favorece a construção consciente e autônoma, de formas pessoais de identidade e pensamento, e que oferece estratégias e procedimentos educativos diversificados e flexíveis (ensino-aprendizagem) com o duplo propósito de responder a uma realidade heterogênea e contribuir para a melhoria e enriquecimento das condições sociais e das relações sociais e culturais (Jiménez e Vilà, 1999).

É um processo de ensino-aprendizagem baseado no pluralismo democrático, na tolerância e na aceitação da diferença, através do qual se procura promover o desenvolvimento e amadurecimento pessoal de todos os sujeitos. Uma educação baseada nos direitos humanos, no máximo respeito pelas diferenças, na superação de barreiras e na abertura à globalidade como resposta ao tipo de homem e sociedade hoje necessitados. Conseqüentemente, estamos pensando em abandonar o modelo estagnado associado à deficiência e focado no déficit, cujas práticas educacionais são gerenciais e burocráticas, para entrar em uma ideologia liberal, defensora de processos de redistribuição social e humana. (Saez, 1997).

Não significa adotar medidas especiais para alunos problemáticos, mas sim adotar um modelo de desenvolvimento curricular que facilite a aprendizagem do aluno em sua diversidade. Também não é uma questão de quantidade, mas de qualidade; uma atitude e uma convicção cultural e não um recurso técnico, o que exige um ensino diferenciado para cada um. (Diez e Huete, 1997).

Educar na diversidade significa exercer os princípios de igualdade e equidade a que todos os seres humanos têm direito, o que leva ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem que personalizem o ensino de forma dinâmica e rompa com o

ensino tradicional. Educar para a diversidade é educar para uma convivência democrática onde a solidariedade, a tolerância e a cooperação estão presentes e isso caracteriza as relações entre os alunos dentro e fora da sala de aula; trata-se de formar cidadãos capazes de valorizar e conviver com as diferenças pessoais, sociais e religiosas das pessoas ao seu redor.

Educar na diversidade requer “reconhecer a desigualdade inicial de oportunidades para diferentes pessoas e grupos sociais, ao mesmo tempo em que requer o reconhecimento de valores, normas, interesses e saberes invisíveis para a escola. Daí a necessidade de conseguir que valores como o respeito pelos outros, a partilha, a relativização dos próprios pontos de vista perante critérios assumidos democraticamente pelo grupo, o sentido de equidade, entre outros, se tornem fatores integrantes do próprio processo.” (Rué, 1998). Atender à diversidade dos alunos exige a realização de um projeto educacional e curricular do centro educacional, atendendo às diferenças individuais.

No entanto, embora o discurso teórico sobre a integração dos alunos com NEE tenha sido enriquecido, ainda há um longo caminho a percorrer. A integração não atendeu totalmente aos objetivos propostos, embora exista a possibilidade de os alunos com NEE serem incorporados ao sistema regular de ensino. Pelo contrário, em muitas ocasiões envolve práticas segregadoras que produzem sentimentos de inferioridade e baixa autoestima nos alunos com dificuldades de aprendizagem; dotado ou pertencente a um grupo social minoritário.

As características básicas que devem delinear o papel do centro educativo no processo de integração: a ideia de fundir a ação educativa em geral e a educação especial numa síntese unitária; e a implicação institucional do centro educativo no processo de inclusão. É necessário destacar aqui a importância dada à instituição escolar como promotora de mudanças, desde que haja um envolvimento e participação ativa e coletiva dos membros do centro educacional na busca de soluções institucionais (Escudero, 1991; 1992; 1994). Pensando a partir desta abordagem, postula-se a reconstrução da escola que muda os métodos e práticas implementadas de forma tradicional. Isso significa acomodar o ambiente a todos os alunos em todas as áreas curriculares, oferecendo os mesmos recursos e oportunidades de aprendizagem e socialização para todas as crianças no mesmo contexto escolar, em tempo integral (Wang, 1994) ou reconceituar e adaptar a organização escolar como um todo, como um todo que não pode ser abordado fragmentando suas partes (Gartner e Lipsky, 1987).

Esta realidade está fazendo com que muitos teóricos abandonem o conceito de integração devido às conotações negativas que adquiriu nos últimos anos e passem a utilizar o termo inclusão, cujo significado seria uma escola para todos, sem barreiras físicas ou mentais (Arnáiz, 1996; 1997; 2003). Com este novo mandato, pretende-se dar um passo além e apontar a necessidade de reestruturar a dinâmica de trabalho nos centros educativos e nas salas de aula, de forma a introduzir mudanças nos diferentes processos de ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, esta nova concepção de educar na e para a diversidade estabelece que não deve ser considerada apenas a parte da deficiência, mas também a relação com o biológico que é fruto de outras variáveis como o meio físico, a situação social e os recursos disponíveis. Portanto, uma escola inclusiva tem que tentar desenvolver novas respostas didáticas para estimular e incentivar a participação de todos os alunos.

Considerando que com essa abordagem educacional todos se beneficiam, ou seja, as escolas inclusivas focam em desenvolver uma rede de apoio para todos os seus alunos, ao invés de selecionar categorias de estudo. Desta forma, a educação torna-se mais sensível e responde às diferenças individuais de cada aluno. Os recursos da escola podem ser utilizados para adequar o processo de ensino-aprendizagem e dar um grande suporte aos seus alunos.

Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber apoio complementar ou suplementar, o que exige que os recursos estejam dentro da sala de aula e que os professores de apoio realizem um importante tarefa de coordenação com o professor regente; e fornece suporte educacional a todos os alunos, pois se concentra na construção da interdependência, respeito mútuo e responsabilidade dos alunos.

E, em segundo lugar, e em relação à sala de aula, será fundamental distribuir o tempo de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos; formar equipes de acordo com os interesses; ritmos, andamento e diversificação do trabalho para atuação individual ou em grupo.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho teve o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), da Universidade do Estado do Amazonas (UFAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e da Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM). Tegucigalpa, Francisco Morazan (FM), Honduras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: MEC, 2008.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2016, vol.24, n.91, pp.359-379.

BREITENBACH, F. V. Propostas de Educação Inclusiva dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul: alguns apontamentos. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao\\_exclusao\\_escolar.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf)>. Acesso em 01, dez. 2021.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. A cruel pedagogia do vírus. Boitempo Editorial, 2020.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. Boitempo Editorial, 2021.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

# Formar para as relações étnico-raciais: as ações do programa de incentivo à licenciatura

## Autores:

### Ana Cristina Silva Daxenberger

*Doutora em Educação Escolar pela UNESP, Professora Associada III da UFPB*

### Pedro Henrique Felix da Silva

*Licenciado em Ciências Biológicas pela UFPB. Ex-bolsista do Prolicen/UFPB*

### Thamisis Maia de Medeiros Bezerra

*Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPB. Ex-bolsista do Prolicen/UFPB*

### Raiane dos Santos Silva

*Licencianda em Ciência Biológicas pela UFPB. Membro do Prolicen/UFPB*

### Jessiane Bezerra Gomes

*Licencianda em Ciência Biológicas pela UFPB. Ex-Membro do Prolicen/UFPB e Membro do Residência Pedagogia/UFPB*

DOI: 10.58203/Licuri.20897

## Como citar este capítulo:

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva et al. Formar para as relações étnico-raciais: as ações do programa de incentivo à licenciatura. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 87-96.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Educar para as relações étnico-raciais tem sido essencial para o enfrentamento à discriminação, ao preconceito e ao racismo, e está previsto nas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Considerando o que se espera em preceitos legais, o presente artigo tem por objetivo apresentar as ações desenvolvidas no Programa de Incentivo à Licenciatura (Prolicen), desenvolvido no curso de Ciência Biológicas, no Campus de Areia, da Universidade Federal da Paraíba, durante o ano de 2022. As ações desenvolvidas, além dos estudos teóricos e debates, foram práticas educativas em duas escolas públicas, sendo uma de 9º ano e 1º ano de ensino médio, com 8 encontros junto aos educandos da educação básica. Podemos afirmar que a experiência no Prolicen, pelos graduandos possibilitou reflexões e a construção de práticas antirracistas em espaços educativos distintos, fomentando discussões sobre a identidade afro-brasileira e indígena, além de possibilitar a compreensão sobre a responsabilidade profissional e política dos envolvidos no combate ao racismo, a valorização da cultura afro-indígena brasileira e no fomento a práticas exitosas na perspectiva decolonial do currículo.

**Palavras-chave:** Prática antirracista. Inclusão social. Identidade afro-brasileira. Identidade indígena

## INTRODUÇÃO

No dia 09 de janeiro deste ano, a Lei 10.639 completou 20 anos de promulgação, e ainda há muito o que se fazer para desconstruir estereótipos, reformular a compreensão colonial do desenvolvimento do Brasil e enfrentar o epistemicídio curricular sobre as contribuições dos povos africanos na diáspora africana. Devemos também citar a lei 11.645/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Base Nacional, para a inclusão de componentes obrigatórios sobre os povos indígenas. Essas legislações modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) - nº 9.394/96 - e merecem destaque, pois passamos a dar vozes a todos que contribuíram no desenvolvimento do Brasil, assim como viabilizou o reconhecimento da diversidade cultural presente em nosso território construindo, assim, uma proposta curricular decolonial das relações. (BRASIL, 2003, 2008; BRASIL, CNE Nº 1, 2003, BRASIL, 2018)

Sobre o epistemicídio, Santos (1995) descreve-o como uma prática que se caracteriza pelo sistêmico apagamento do pensamento e das contribuições de povos originais e negros, em diferentes lugares do mundo, em função de uma suposta supremacia científica europeia, e conseqüentemente de seu modo de ser e estar no mundo. Ao invisibilizar as produções e contribuições destes grupos (africano e indígenas), a política de enfraquecimento e desvalorização da cultura se faz presente e se constrói uma sociedade excludente ou aculturadora. Assim se expressa Santos (1995, p. 238)

[...] epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais. (Santos, 1995, p. 328).

No Brasil, a prática do epistemicídio, se consolidou na história e também esteve no currículo ao se pautar propostas curriculares que contemplavam a formação baseada nos pressupostos do colonizador e fortalecendo sempre os estereótipos e discriminação sobre os colonizados e os escravizados.

Ao longo da história da educação brasileira, tivemos um currículo escolar pautado em um modelo eurocêntrico que por muitas vezes silenciou algumas parcelas da população brasileira e sempre trabalhou na perspectiva do colonizador. Sobre isso, podemos apontar a imagem do negro nos livros que por muitas vezes foi associada ao escravizado e ao do “índio” como preguiçoso e não trabalhador; assim como o processo de cristianização e aculturação europeia como único modelo civilizatório possível para o desenvolvimento do país; o embranquecimento dos corpos e identidades, dentre outros elementos (SKIDMORE, 2012; FERREIRA E SILVA, 2020, 2015, MUNANGA, 2012, 2022; SCHWARZ, 1993).

Criticando todos esses elementos de um currículo colonizador, patriarcalizado, racializado, eteronormativo e ocidentalizado, como Ferreira e Silva (2020) já apontavam, é que elaboramos um projeto de incentivo à licenciatura (Prolicen) com foco na formação humana de enfrentamento ao racismo e ao fortalecimento da identidade afro-brasileira e indígena. Compreendendo que a formação política e profissional deve ser feita ao longo da formação universitária, o Prolicen da Universidade Federal da Paraíba, sob título “Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: contribuindo para as discussões dos aspectos exigidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008” já tem sido desenvolvido há cinco anos. O objetivo central deste projeto é contribuir na formação do licenciando em Ciências Biológicas, de maneira que ele possa compreender sobre a importância da temática e oportunizar a construção de práticas junto à educação básica em relação ao fortalecimento da identidade afro-brasileira e indígena e trazer elementos histórico-social para a compreensão e valorização das culturas destes povos dentro de espaço escolar.

Sobre isso, Silva e Chagas (2015), bem como Daxenberger e Costa (2015) e Nunes (2015) já apontavam sobre a importância da inclusão desta discussão na formação docente e sobre a lacuna ainda presente dentro dos ambientes da educação básica, sobretudo, pela falta de conhecimento de docentes em relação aos aspectos legais, e sobre responsabilidade social sobre este eixo. Esta temática é responsabilidade de todos os agentes educativos, não sendo somente da área de Língua Portuguesa, História ou Artes, e em datas celebrativas. O que se identifica, muitas vezes, é a falta de uma política pública nos sistemas educacionais que contemple o enfrentamento ao racismo e o reconhecimento da diversidade brasileira como elemento essencial no seu projeto político pedagógico (DAXENBERGER e COSTA, 2015; NUNES, 2015).

Considerando isto, o presente artigo tem por objetivo apresentar as ações



desenvolvidas no Programa de Incentivo à licenciatura (Prolicen), desenvolvido no curso de Ciência Biológicas, no Campus de Areia, da Universidade Federal da Paraíba, durante o ano de 2022.

## METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido no Prolicen, durante o ano de 2022, com quatro estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, da UFPB. Eles foram selecionados pelo interesse na temática e pela possibilidade de apreenderem sobre o enfrentamento ao racismo e a articulação de práticas que pudessem levar aos estudantes de duas escolas públicas, no município de Areia, estado da Paraíba, conhecimentos de valorização à cultura afro-brasileira e indígena.

Ambas as escolas abrangiam o ensino fundamental e médio, sendo desenvolvidas as ações em uma turma de 9º ano e outra no 1º ano médio, respectivamente. Antes de desenvolverem as ações, o grupo de licenciandos passou por momentos formativos com a coordenadora do projeto de maneira a refletir sobre elementos fundantes que sustentam a Educação para as relações Étnico-raciais; sobre práticas antirracistas e enfrentamento às discriminações; de valorização as culturas negra e indígena; compreensão sobre os aspectos legais; além de debates sobre os diferentes tipos de racismo e como ele se apresenta na sociedade brasileira, a partir de estudos sobre a realidade. Os momentos formativos ocorreram a cada 15 dias, de maio a julho, no qual cada integrante se tornava o debatedor do texto com a intervenção da coordenadora do projeto e participação de todos nas discussões. Após esta etapa, o grupo foi desafiado a pensar e elaborar práticas que pudessem desenvolver na educação básica e se dividiram em duas equipes: uma com a intenção de trabalhar a questão afro-brasileira e a outra visando à ressignificação cultural sobre a figura indígena.

Os encontros nas escolas foram semanais, divididos em oito momentos. Durante as aulas com os estudantes, os professores regentes de sala acompanharam as ações e tiveram as atividades do Prolicen como atividades desenvolvidas dentro do projeto da escola, as quais foram inclusive destacadas na celebração do dia 20 de novembro do 2022: Dia da Consciência Negra. O grupo também produziu uma mostra cultural sobre os escritores e compositores negros, destacando a importância de personalidades negras ilustres na sociedade, no qual ficou em exposição durante um mês na Biblioteca Setorial

Francisco Tancredo Torres, do Centro de Ciências Agrárias (CCA)/UFPB. Vale lembrar que esta mostra fez parte das atividades da Semana de Valorização da Cultura Afro-brasileira, no município, com a participação de professores das escolas públicas e privadas e ações no referido Campus.

Apontamos também a produção de dois Trabalhos de Conclusão de Curso na mesma temática pelos estudantes do Prolicen concluintes e a escrita de 2 artigos científicos publicados, além da apresentação no Encontro de Iniciação à Docência da UFPB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos do Prolicen, conforme o edital da PRG, tivemos por objetivo:

- a) contribuir para a constante melhoria da qualidade dos cursos de licenciaturas da Instituição;
- b) incentivar a permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas da Instituição;
- c) contribuir para a efetivação da articulação entre os cursos de licenciatura da Instituição e as escolas de educação básica públicas do estado da Paraíba;
- d) estimular o desenvolvimento e uso de metodologias de ensino, tanto no âmbito da prática do professor-formador quanto na preparação do licenciando para o exercício da docência e a realização de atividades pedagógicas no âmbito da educação formal e não formal. (edital Prolicen, 2022, s/p)

Por esses motivos, é que a participação dos alunos de graduação nesse projeto, ao poderem articular teoria e prática entre as diferentes disciplinas propostas na matriz curricular, poderá contribuir e consolidar a formação dos futuros professores de Biologia, na área dos estudos étnico-raciais. A hipótese apresentada partiu do princípio de que as várias disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, e o projeto PROLICEN poderiam proporcionar sólida formação ao futuro professor e poderia contribuir ainda para a efetivação de práticas inclusivas e antirracistas respeitando,

sobretudo, a diversidade humana dentro de escolas, por meio da compreensão teórica e legal.

Com as ações desenvolvidas no Prolicen, podemos afirmar que os objetivos propostos inicialmente pelo programa consideram os aspectos integradores formativos na área de estudos étnicos vinculados ao que se espera na formação docente e está prevista na Resolução nº 1 do CNE de 2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de licenciandos.

Nesta resolução, encontramos apontamentos que exigem uma sólida formação no tocante aos conhecimentos teórico-práticos e que estão associados aos pressupostos teórico-filosóficos presentes na BNCC (2018). Sobre isso, os resultados oriundos do Prolicen atingiram os objetivos ao termos, como avaliação dos licenciandos, que os estudos teóricos assim como a construção de práticas dentro das escolas proporcionaram momentos formativos de reflexão, formação política e social. Além disso, foi reconhecido a responsabilidade docente no tocante ao fortalecimento das identidades afro-brasileira e demais, valorizando suas culturas e pensando na prática do ensino em Ciências sob o olhar decolonizador, identificando elementos históricos, científicos e culturais associados a área de estudos e formação.

Como exemplo disso, o ensino de genética, evolução das espécies, técnicas e conhecimentos de cuidados com a saúde, plantas medicinais e Etnobotânica ou Etnobiologia que podem ser inseridas e desenvolvidas no currículo escolar como se espera as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em relação ao resultados alcançados nas práticas desenvolvidas na escola, identificamos que inicialmente, ao serem questionados sobre sua autoidentificação, a maioria dos estudantes não se reconheciam como afro-brasileiros, devido, ao que pressupomos, a Política de embranquecimento que o Brasil implantou desde o século XIX e XX, e que ainda temos como herança a grande dificuldade de se autoconhecer como sujeito formado pela miscigenação intercultural dos diferentes povos que constitui este país. (MUNANGA, 2012, 2022).

Na escola onde se trabalhou a desmitificação da figura indígena, durante uma atividade de construção de desenhos, sempre houveram a presença de elementos como o uso do cocar, as vestimentas e seus adereços, pinturas corporais, uso de arco e flecha, e acessórios como colares, brinco e pulseira. O que nos possibilitou afirmar que muitas das representações feitas pelos estudantes, em folha A4, é a imagem da figura do indígena

pré-definido de maneira a idealizá-lo e estereotipalizá-lo. Como já foi dito em outros estudos: “Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2017, p. 6) Alguns desenhos apresentaram o local e ambiente em que ele estava inserido, e este sujeito sempre foi correlacionado ao ambiente terra (floresta), sem discutir sobre as problemáticas sociais que estes enfrentam na sociedade, atual, capitalista.

Sobre o ensino da identidade afro-brasileira, já em outra escola, o grupo propôs a abertura de discussão a partir de letras musicais, as quais apresentavam problemáticas sociais em que a população negra vivencia. Destacamos a música “A carne”, abordando, principalmente a desigualdade racial e, em seguida, trouxemos os aspectos históricos da cantora e mulher negra, Elza Soares. A aula abordou sua biografia e como seu trabalho foi importante para a militância negra. Feito isso, foi apresentada a música, a partir da exibição do videoclipe, havendo a distribuição da letra musical impressa. Feito isso foi construído um diálogo em torno da música, destacando como a mesma é forte e repleta de mensagens riquíssimas.

Destacamos este momento para descrever como o debate e a necessidade do trabalho educativo para fortalecer a identidade se faz necessária dentro das escolas, pois foi a partir desta música que os estudantes conseguiram compreender o trecho “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, com a associação ao racismo que esta população enfrenta. Explicitaram sobre o negro não ter valor para algumas pessoas da sociedade e as discriminações raciais que eles podem sofrer em determinadas situações sociais, sejam elas na escola, no trabalho, no lazer, no esporte ou outros. Destacamos ainda que conseguiram analisar a frase da música “Que vai de graça para o presídio e para debaixo do plástico”, mostrando reconhecer os dados que comprovam que a maior taxa de homicídios do nosso país é de pessoas pretas ou pardas, como de denuncia na obra teórica “As interfaces do genocídio no Brasil: raça, gênero e classe, organizada por Feffermann *et al.* (2018).

Ao se trazer tais situações nas reuniões de acompanhamento com a coordenadora do projeto, estes elementos foram socializados e debatidos pelos licenciandos, os quais conseguiam apresentar outras discussões para o favorecimento de novas práticas educativas junto aos estudantes da educação básica envolvidos no Prolicen.

Em nosso entendimento, as práticas elaboradas pelos participantes trouxeram outra visão sobre os elementos curriculares apresentados, de maneira a reconstruir informações e saberes associados à identidade afro-brasileira e indígena e ao enfrentamento ao racismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões e dados obtidos durante a realização do projeto, nota-se que é essencial que a educação para às relações étnico-raciais seja discutida e implementada no processo escolar, garantindo não só a execução das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas também o fortalecimento da identidade afro-brasileira e indígena, que contribui para a redução de preconceitos e discriminações.

Ainda, o projeto pôde auxiliar na formação dos estudantes envolvidos, possibilitando colocar em prática os conteúdos abordados ao longo da graduação, salientando que o projeto aqui relatado possibilitou aos educandos enxergar as possibilidades na abordagem da temática em sala, além do compromisso social e política como professor transformador da realidade local dos estudantes. Vale lembrar que, além da formação profissional, o projeto também contribuiu na formação pessoal dos licenciandos, desenvolvendo uma consciência crítica em relação aos temas raciais e étnicos, bem como habilidades interculturais, o que facilitou a articulação de estratégias para se trabalhar com pessoas de diferentes culturas. Por este motivo, destacamos a importância de projetos de incentivo à licenciatura como Prolicen, os quais poderão contribuir de maneira interdisciplinar, teórico-prática com estudos de componentes curriculares compatíveis com o que está previsto na BNCC e nas diretrizes curriculares de formação docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 22 de maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Mec. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 11 de abril de 2023.

BRASIL. **Resolução 1º** do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes para o Ensino da História da África e suas contribuições a cultura brasileira. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.630, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 23 maio 2022.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de. SILVA, Magna Lúcia da (Organizadores). **Educação E Etnicidade: Diálogos Interdisciplinares** - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 197 p.: il. Acessado em: 20/05/2022. Disponível em: <<http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/114/9/362-1?inline=>>>.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, COSTA, Renata Savana Dias da. Um olhar avaliativo sobre a implementação das \Leis 10.639 e 11.645 em escolas da rede pública municipal na cidade de Remígio/PB. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Ed. Tempo, 2015, 179 p.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Jassen Felipe. Currículo e educação das relações étnico-raciais: elementos para a construção de práxis curriculares antirracistas, in RODRIGUES, Ana Claudia da Silva, ALBINO, Ângela Cristina Alvez, SÚSSEKIND, Maria Luiza. **Democracia, Educação e Políticas curriculares nas pesquisas com currículo**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 79-99.

FEFERMANN, Marisa et. all. **Interface do genocídio no Brasil: raça, gênero e classe**. São Paulo: Instituto de Saúde. 2018, 496 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acessado em: 05 maio 2022

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001, 120 p.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, p. 473.

MUNANGA, K. (1990). **Negritude Afro-Brasileira: Perspectivas E Dificuldades**. Revista De Antropologia, 33, 109-117. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1990.111217>>. Acessado em: 03 jun. 2022

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos E Sentidos/** Kabengele Munanga. - 3. ed. - 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. - (coleção Cultura Negra e Identidade)

NUNES, Cicera. A importância da formação docente para o trabalho com a diversidade étnico-racial. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Ed. Tempo, 2015, 179 p.

SANTOS, S. Boaventura. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930**. São Paulo: Companhia da letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, “As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro”. In **Raça e Diversidade**, Op. Cit. nota 32, p. 174.

SILVA, Leonardo Sousa da, CHAGAS, Waldeci Ferreira. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais para o fortalecimento da identidade negra na escola Anna Elisa Sobreira. In DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes. **A diversidade como princípio dos estudos étnico-raciais**. João Pessoa: Ed. Tempo, 2015, 179 p.

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

UFPB. **Edital do Prolicen**. João Pessoa: Pró-reitoria de Graduação, 2022.

# Educação inclusiva e a síndrome de Down: obstáculos na aprendizagem e ensino significativos no ensino fundamental

## Autores:

### Eloy dos Santos Silva

*Pós-graduação em Linguagens. Membro do Grupo de pesquisa A Geomática na Construção Civil, nos Transportes e no Meio Ambiente - Universidade do Estado do Amazonas - UEA*

### Ana Caroline Rego Moreira

*Engenheira Ambiental (UNINILTON LINS). Membro do grupo de pesquisa da UEA/CNPQ*

### Antonio Estanislau Sanches

*Coordenador Membro do Grupo de pesquisa A Geomática na Construção Civil, nos Transportes e no Meio Ambiente - Universidade do Estado do Amazonas - UEA*

### Aline dos Santos Atherly Pedraça

*Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS-Paraguay. Membro do grupo de pesquisa da UEA/CNPQ*

### Valma Reis Mota

*Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS-Paraguay. Membro do grupo de pesquisa da UEA/CNPQ.*

DOI: 10.58203/Licuri.20898

## Como citar este capítulo:

SILVA, Eloy dos Santos et al. Educação inclusiva e a síndrome de Down: obstáculos na aprendizagem e ensino significativos no ensino fundamental. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 97-121.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Este estudo discutiu a educação inclusiva do educando com síndrome de down e os desafios da aprendizagem significativa para alunos do ensino fundamental. Trata-se de um estudo bibliográfico. Para tanto, foi discutida a educação inclusiva no programa escola para todos, para o ensino da criança com síndrome de down, além de abordar os desafios que a criança e a família encontra nas escolas públicas do Brasil e refletir sobre o percurso que a criança passa dentro das escolas. Foi evidenciado que o professor das escolas tem capacitação, mas se percebem limitados com os desafios constantes, a inclusão não é uma atividade estática, ela requer comprometimento, criatividade e ciência, acima de tudo. Outro ponto significativo é que a lei de inclusão é recente, mas muito avanço tem sido percebido pela atitude social de pessoas que se engajam e forçam as autoridades a conceder direitos que há muito foi negado a certos brasileiros.

**Palavras-chave:** Ensino. síndrome de down. Escola. Criança



## INTRODUÇÃO

A escola para todos é uma iniciativa que abre as discussões sobre a inclusão, onde a ação voltada as identificações das deficiências permitem que se adeque ao devido setor o indivíduo com alguma limitação, que favorecido pelo seu esforço e aprendizado vai se integrando a novos desafios.

A qualificação das deficiências é um passo decisivo que se faz presente em ações pedagógicas, que têm como tema “Educação Inclusiva: A Síndrome de Down e os desafios da aprendizagem significativa para alunos do Ensino Fundamental”. Colocando em evidência as dificuldades de inclusão escolar enfrentada pelo público portador da Trissomia do cromossomo 21, a Síndrome de Down.

Trata-se de um assunto muito importante para sociedade, pois aciona uma vertente social que envolve as instituições, familiares (pai, mãe, irmãos), professores, cuidadores e demais pessoas engajadas com indivíduos portadores de deficiência, neste caso as crianças com Trissomia do cromossomo 21, delegando a eles o direito de igualdade dentro do ambiente escolar.

Os professores passam por grande desafio pedagógico ao ter que trabalhar com a inclusão. A maior parte dos profissionais da educação não está capacitado para atuar com a educação inclusiva, por mais experiência que se tenha, o professor precisa estar preparado para assumir uma situação que exige a criatividade na hora de solucionar problemas.

De acordo com Vioto (2019), a criação de um ambiente escolar adequado à aprendizagem exige, por parte da gestão pedagógica, um trabalho participativo, no qual planejamentos e implementação de estratégias sejam estruturados e desenvolvidos com a participação de todos os envolvidos no processo.

As escolas precisam apoiar os professores que acompanham crianças com Síndrome de Down, por ser algo novo, carece experiências das atividades e o tempo é insuficiente para o planejamento devido.

A pessoa com Síndrome de Down, apresenta diversas características físicas e as que mais comprometem é a linguagem, sendo lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente.

Luiz et al (2008), cita que é na linguagem que a criança com Síndrome de Down apresenta maiores atrasos, sendo necessário um trabalho de estimulação constante.

A inclusão é uma forma de compensação, onde a sociedade tem uma dívida com as pessoas deficientes, por durante muitas décadas negligenciou o tratamento a esses cidadãos, além de rotular, humilhar e desacreditar.

Para Santos (2016), a forma de estimular a fala nas crianças com Síndrome de Down à importância de inclui-las no sistema de ensino fundamental para conviver com outras crianças e adultos e ajudando a desenvolver melhor a sua comunicação oral.

Este estudo tem por objetivo auxiliar os professores, pais e cuidadores a proporcionar um desenvolvimento aprimorado no cognitivo e o processo ensino-aprendizagem. Com vista a despertar o interesse pelo ensino, aperfeiçoar o vocabulário e a oralidade, oferecendo oportunidades de participação com ideias e sugestões.

A relevância está na reflexão, na busca em analisar conceitualmente a educação inclusiva, tendo como base a Constituição Federal de 1988, o artigo 205, que prevê o direito de todos a educação e o artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar com o objetivo de acesso à aprendizagem dos estudantes.

A metodologia tem como base a pesquisa exploratória/descritiva com enfoque qualitativo, onde os dados coletados em fontes bibliográficas e documental e em encontros, tipos rodas de conversa com professores, cuidadores e demais pessoas envolvidas na educação inclusiva, sobretudo, aos alunos com a síndrome de down.

A idealização de um estudo que aborde as crianças, os pais, professores e todos os envolvidos no processo de inclusão como meio de intervir e favorecer o desenvolvimento cognitivo.

A importância da inclusão educacional, para crianças com Síndrome de Down integrando o conhecimento pela premissa educacional, sendo a educação inclusiva o alvo que trará um novo ponto de vista, sabendo que a inclusão de crianças com Síndrome de Down em escolas regulares tem aumentado, e que muito ainda se tem que fazer para adequar a situação de pessoas portadora de deficiências para serem respeitadas e adaptadas ao ambiente escolar e, conseqüentemente, à sociedade.

Para a criança uma oportunidade em ser vista por suas necessidades e a família a chance de aprender e ampliar a assistência às pessoas portadoras de deficiências e a sociedades a oportunidade em fazer discutir, analisar e melhorar o atendimento às

crianças portadoras e síndrome de down.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESCOLA PARA TODOS

O indígena como sendo a figura mais identificada com o Brasil não poderia ser colocado para segundo plano, as políticas educacionais deveriam ser de inclusão do indígena, de permitir a ele acesso irrestrito, mas nunca foi assim, pelo contrário o indígena sempre foi tosado de seus direitos e colocado em situação de submissão.

“No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que tem como principal objetivo promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3, inciso IV).

No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como o dever do estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.208).

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) reiteram e complementam os artigos supracitados apresentados na Constituição Brasileira.

A Declaração de Salamanca foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela UNESCO, em Salamanca, na Espanha, em 1994, teve como objetivo fornece diretrizes básicas para a formulação e reformas políticas nos sistemas educacionais para atender os cidadãos portadores de deficiência física, mental e motora.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa Portadora de Deficiência que foi celebrada na Guatemala, em maio de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade inclusive o direito a educação escolar com dignidade (VOIVODIC, 2008).

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, que garante a dignidade e a igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Apesar de existir vários documentos e leis que orientam a inclusão das crianças portadoras de alguma deficiência nas escolas de ensino regular, no Brasil ainda vivenciamos uma integração educacional implementada somente por meio das leis, cuja ação é lenta, pois não temos uma integração planejada.

A Síndrome de Down é definida por uma alteração genética caracterizada pela presença de um terceiro cromossomo de número 21, o que também é chamado de Trissomia do 21.

Trata-se de uma deficiência caracterizada pelo funcionamento intelectual inferior à média, que se manifesta antes dos 18 anos. Além do déficit cognitivo e da dificuldade de comunicação, a pessoa com Síndrome de Down apresenta redução dos Tônus Musculares, cientificamente chamada de Hipotonia.

Também são comuns problemas na coluna, na tireoide, nos olhos e no aparelho digestivo. Muitas vezes, a criança com essa deficiência nasce com anomalias cardíacas, solucionáveis com cirurgias.

A origem da Síndrome de Down é de difícil identificação e engloba fatores genéticos e ambientais. As causas são inúmeras e complexas, envolvendo fatores pré e pós-natais, devido a isso geralmente tem a presença de crianças deficientes em sala de aula regular sem o apoio especializado e sem planejamento adequado.

Schwartzman (1999 apud VOIVODIC, 2008), defende que uma filosofia da inclusão social luta por uma educação de qualidade para todos, independentemente de os discentes terem ou não deficiência.

Se for vista através dessa visão filosófica ampla, é certo que é de obrigação do estado garantir a todos os alunos a permanência na escola, assegurando aos alunos portadores de algum tipo de deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem, adequando as escolas com espaços físicos e profissionais especializados no atendimento.

Entretanto, não é essa a realidade que vivenciamos no âmbito escolar. Segundo Gil (2005), para uma verdadeira inclusão, é preciso uma educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Segundo GIL (2005), Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

Para que ocorra a inclusão tem que haver um conjunto de ensino equipado com recursos educacionais especiais para atender às necessidades educacionais especiais.

Batista e Mantoan (2007) define que aprender é uma ação humana individual, criativa, heterogênea e é regulada por quem está aprendendo, ou ensinando independentemente de sua condição intelectual, são as diferentes ideias e opiniões que elevam o processo escolar e também dá um norte para os professores e alunos.

Seguindo esse contexto, a escola atual precisa rever suas concepções de ensino e mudá-las, reinventando e buscando maneiras pedagógicas práticas para o desenvolvimento do aluno, precisando rever seu papel dentro e fora da escola como fonte de inclusão social, sempre valorizando e reconhecendo as diferenças no cotidiano das pessoas. (BATISTA e MANTOAN, 2007).

## ENSINO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Para o desenvolvimento do aluno é necessário haver a interação, essa interação entre fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, não é uma tarefa fácil quando falamos de crianças com SD.

Elas se apropriam da linguagem que conseguem dominar melhor, seja para expressar suas vontades e às vezes necessidades, como brincar e interagir com outras pessoas, isso porque as crianças portadoras de Síndrome de Down têm a memória curta, é isso acaba dificultando o acompanhamento e desenvolvimento.

No que é direcionado a elas, para trabalhar pedagogicamente com esses alunos há necessidade de envolver vários tipos de informações e orientações repetidas, diante disso as dificuldades podem ser regredidas, isso porque as informações repassadas devem ser acompanhadas por gestos ou figuras que descrevam claramente às instruções que pretende se repassar para o aluno.

No geral há um retardo com as atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação motora, a sensibilidade, o esquema corporal e a orientação espaço temporal.

Estas dificuldades geralmente ocorrem por causa da imaturidade nervosa e o não fornecimento das fibras, o que dificultam as funções mentais, como por exemplo, habilidades com conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal e habilidades no raciocínio.

As deficiências destas funções trazem grande prejuízo a vida da criança, porque traz um grau muito alto de dificuldade no aprendizado, principalmente quando chega a fase de desenvolver atividades escolares, isso porque elas possuem habilidades cognitivas abaixo da média, geralmente variando entre uma deficiência intelectual leve à profunda.

De fato, muitos pesquisadores observaram que os cuidados e a estimulação que a criança recebe no ambiente familiar são muito importantes no desenvolvimento da linguagem oral, pois ela passa a maior parte do seu tempo com a família.

Mesmo com a ajuda de profissionais e estimulação no ambiente familiar, é necessário um período longo para comunicar-se com um bom vocabulário e uma boa articulação das palavras (TRISTÃO; FEITOSA, 1998).

Assim sendo, o transmissor deve fazer uso de gestos claros para expressar a comunicação, pois dessa maneira promove um incentivo para as crianças que não conseguem se expressar falando claramente.

Existem outras maneiras que podem ajudar no ensino da leitura, esse suporte deve ser pensado de forma individualizada, ou seja, de acordo com a condição e potencialidades cognitivas e comportamentais de cada criança.

Para ajudar de forma mais rápida na leitura desses alunos, deve adaptar o conteúdo ao nível de conhecimento da criança, oferecer suporte físico ou visual adequado conforme a necessidade de cada criança.

A memorização do conteúdo depende de muita prática e também muita repetição do conteúdo, as dificuldades físicas, motoras e psíquicas tornam mais difícil desenvolver as atividades escolares.

A demora na imaturidade nervosa, causando disfunções mentais, que são as habilidades para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem.

É por essa razão que uma das funções mais importantes é a linguagem que acaba se desenvolvendo mais lentamente nas crianças com SD (SANTOS 2005).

## TRATAMENTO E FORMA DE ESTÍMULOS

A criança com Síndrome de Down apresenta diversas características de comprometimento na linguagem, isso porque é lenta e de difícil compreensão precisando ser estimulada precocemente.

Segundo (Luiz et al, 2008), é na linguagem que a criança com a SD apresenta os maiores atrasos, e precisando de um trabalho de estimulação logo no início do primeiro ano de vida; pois só emiti a primeira palavra, em média, no 18º mês, onde expressa fisicamente mais do que fala na hora de se comunicar.

Para Santos (2016), como forma de estimular a fala nas crianças com SD, há a importância de incluí-las no sistema de ensino regular para conviverem com outras crianças e adultos e ajudando a desenvolver melhor a sua comunicação oral.

Moreira e Gusmão (2002) destacam a importância da criança com SD ser estimulados com fisioterapia, o que vai ajudar no melhoramento da coordenação motora, física e mental, proporcionando um aumento na expectativa de vida e uma maior interação social.

Micheletto et al (2009) aponta as vantagens da estimulação precoce de crianças com SD, pois traz consequências motoras positivas e significativas, quando a estimulação é tardia traz graves consequências futuras.

A estimulação precoce com fisioterapia, fonoaudioterapia e terapia ocupacional proporcionam uma contribuição notória para o melhor desenvolvimento e desempenho social possível, os pacientes com Síndrome de Down quase sempre são levados muito tarde para estimulação.

Quando já apresentam prejuízos do desenvolvimento neuropsicomotor, essa situação pode ser evitada com uma orientação correta das mães e cuidadores com relação aos estímulos precoce que essas crianças precisam ter.

Além das características físicas e intelectuais que caracterizam os portadores de SD, eles podem ser sujeitos a alguns problemas clínicos, sendo os mais frequentes as cardiopatias, originárias na fase embrionária e presentes em 50% dos casos; hipotireoidismo, otites médias, refluxo gastresofágico, hérnias umbilicais.

Quanto à alimentação, apresentam dificuldades ao se alimentar já no início, na fase da amamentação não conseguem a sucção e a deglutição do leite, quando passa para os alimentos sólidos podem apresentar dificuldade na mordida e mastigação. Havendo

estes casos, os pais devem procurar ajuda de profissionais especializados para ajuda com alimentação dos seus filhos, que são: pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, enfermeiro, nutricionista e fonoaudiólogo. (PUESCHEL, 2009).

Tem também outro problema que quase sempre afeta as crianças com Síndrome de Down, se trata do quadro de obesidade, que geralmente já começa nos primeiros meses de vida, outro problema sério é a obesidade.

Muitas vezes acontece porque os pais sensibilizados com a situação dos filhos acabam deixando-os se alimentarem de alimentos que não trazem riscos à saúde e contribui diretamente para o sobrepeso ou obesidade mórbida.

Segundo alguns estudos há também uma grande incidência de hipotireoidismo em adolescentes com SD, em torno de 50%, sendo que esta disfunção está associada aos altos índices de sobrepeso e obesidade. (THEODORO; BLASCOVI-ASSIS, 2009).

Mesmo com avanço da medicina no tratamento de crianças com SD, ainda temos um alto índice de mortalidade principalmente nos primeiros meses ou anos de vida. Mas conseguiram aumentar o tempo de vida destes indivíduos com SD.

Musinho (2021) destaca que a mortalidade dos últimos 10 anos difere significativamente em crianças com (44,1%) e sem (4,5%) defeito cardíaco congênito, especialmente quando combinado com malformação gastrointestinal.

Os estudos avançam para que as informações estejam disponíveis com acesso a pessoas que tem poder em intervir na causa do problema.

## DESAFIOS DA ESCOLA EM INCLUIR A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Hoje as escolas passam por um grande desafio pedagógico ao ter que trabalhar com a inclusão das crianças com Síndrome de Down, muito profissional em educação não está preparado e na maioria das vezes não procuram se capacitar para enfrentar essa realidade escolar, um professor de aluno com necessidade especial, por mais que tenha experiência, é necessário que esteja preparado para assumir uma situação criativa na hora de solucionar os problemas que irão aparecer.

Muitos profissionais trabalham com estas crianças com SD, inseguros, com falta de conhecimento da síndrome, as inexperiências das atividades na necessidade Educativas Especiais (NEE) e o tempo insuficiente para o planejamento adequado.



Tais aspectos podem ser minimizados com a formação continuada estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa atender. (BRASIL 2010, p.30).

A lei deixa bem claro e garante a inclusão de alunos especiais nas escolas, mas nem todas as escolas estão preparadas para receber estas crianças.

Leonardo, (2008, p. 436) destaca que: “A inclusão escolar não envolve apenas a boa vontade dos profissionais, diretamente envolvido nesse processo, a disposição é importante, mas não suficiente. A inclusão requer além de infraestrutura física, no mínimo infraestrutura humana”.

## METODOLOGIA

Ao longo deste estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, para assim realizar a análise do tema exposto, tendo como finalidade a busca pela compreensão teórica sobre a importância da família no processo de ensino - aprendizagem. Desta forma:

Entende-se a pesquisa bibliográfica, em termos genéricos, é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda a natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor a pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber. Ela se fundamenta em vários procedimentos metodológicos, desde a leitura até como selecionar, fichar, organizar, arquivar resumir o texto; ela é a base para as demais pesquisas. (FACHIN, p. 120, 2006).

A pesquisa bibliográfica é fundamental para a análise de dados e informações sobre a temática proposta, pois ela:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico iniciasse com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa bibliográfica é fundamental para a análise de dados e informações sobre a temática proposta, pois ela:

Desta forma, este estudo foi desenvolvido através de análises de materiais teóricos que servirão de embasamento científico e metodológico para o desenvolvimento da então pesquisa.

Sendo que do ponto de vista dos procedimentos técnicos esta pesquisa compreende uma análise bibliográfica. Cervo e Bervian (2007, p. 65), escrevem que a pesquisa bibliográfica:

Procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Percebe-se, que a pesquisa bibliográfica é indispensável para qualquer outro tipo de pesquisa, pois conduz o estudo a partir dela própria, como também em outros tipos. Com base em Marconi e Lakatos (p. 1, 2006), entende-se que a pesquisa é um processo de sistematização, não apenas de configuração ou reestruturação de dados já conhecidos, mas exige comprovação e verificação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento utilizado para coleta de dados da pesquisa foi questionário para alunos e professores.

Os resultados descritos é a soma dos esforços coletivos dos professores e da equipe de assessoramento pedagógico do SEEI, que vem trabalhando coletivamente em busca de aprimorar a dinâmica do ensino e contribuir diretamente com a aprendizagem do alunado oriundo das comunidades indígenas as quais estão localizadas as escolas da pesquisa.

Diante da situação proposta tendo em vista a elaboração do projeto e o contato com a comunidade escolar. Em primeira instância foi feito o levantamento teórico para embasar a realização do estudo dentro da escola, bem como identificar os sujeitos da pesquisa.

Foram organizados cinco (5) encontros no sentido de organizar as atividades para falar e discutir a educação inclusiva, determinar os passos para associar o conhecimento e acompanhar crianças com síndrome de down no ensino fundamental.

A escola recebe o estudante em regime especial, mas, não tem a estrutura necessária para mantê-lo acomodado e apto a interagir para que consiga evoluir no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Silva (2020), diz que a inclusão escolar de crianças com síndrome de down na educação infantil, requer professores específicos.

No sistema educacional brasileiro compreendemos grandes avanços no que se trata da educação escolar de crianças com Síndrome de Down, mas também ver-se uma diversidade de desafios, dentre eles, o de conseguir uma educação que ampare os objetivos da diversidade da condição humana (SILVA, 2020, p. 36).

No encontro programado para a última semana de março, a comunidade escolar se reuniu e foram realizadas rodas de conversa. Essa roda de conversa é uma oportunidade de identificar elementos presentes nas experiências de pais, cuidadores, professores e alunos.

Por ser uma atividade que instiga a presença de crianças nasala de aula regular e que tem condições específicas para atendimento desses alunos. Na roda de conversa onde foi levantado o tema inclusão, houve uma breve explanação de uma das convidadas que estavam na escola.

Azevedo (2017), fala que a inclusão de crianças com síndrome de down revela um dilema, devido as crianças com deficiência intelectual é um dos grupos mais prevalecentes em aulas em escolas regulares, almejando propostas de inclusão.

Na roda de conversa foi exposto os motivos de que a escola precisa esclarecer a todos pela necessidade de conciliar as informações para destacar a presença de uma escola inclusa.

Quando se fala de inclusão, não se refere ao fato de dotar a escola de infraestrutura e sim organizar o conjunto, escola, pessoas e condições dignas de receptividade.

A comunidade sabe que precisa entender que a criança portadora de síndrome de down não é uma pessoa incapaz, ela pode aprender e se adaptar a todas as áreas de conhecimento. Diferentemente do que muitas pessoas preconizaram na vida a criança, super proteger deixa o indivíduo incapaz e alvo de se tornar vítima de sua própria comodidade.

Cavazotti (2019), cita que muitos estudos relatam que a superproteção dos pais é um fator negativo no desenvolvimento neuro psicomotor da criança.

Entende-se por superproteção parental como o fenômeno que se caracteriza pelo excesso de cuidados e zelo dos pais pelos filhos. A postura de superproteção dos pais de crianças especiais afeta as habilidades da criança, mascarando suas capacidades e, assim, prejudicando o desenvolvimento motor da mesma.” [...] “superproteção materna, especialmente na análise do escores normativos de P8 e ficou evidente no relato da mãe durante a entrevista, que ao ser questionada sobre algumas capacidades do filho, como por exemplo, se anda por lugares que tenham muitos obstáculos, como valetas e degraus, a mesma disse não permitir que o filho faça por ser perigoso. Apesar desse resultado, este estudo sugere melhor esclarecimento da maioria das mães no que diz respeito ao auxílio prestado as crianças em todas as áreas avaliadas (CAVAZOTTI, 2019, p. 115).

Na conversa os pais relataram que no decorrer do tempo, receberam a instrução para não superproteger a criança, ainda que tenha uma limitação e precise de algum contexto mais especial, ela consegue aprender de tudo.

Como forma de reconhecimento dos professores que atuam no sistema de inclusão, os relatos dos mesmos dão ciência que para atuar no sistema de inclusão tiveram que se debruçar na literatura.

Um dos relatos da professora evidencia que o maior desafio encontrado para a inclusão de um aluno do ensino fundamental I, com síndrome de down, era exatamente a superproteção da mãe. Todas as vezes que a criança ficava na escola vinha com outras manias, a mãe fazia as atividades e queria que fossem assinadas as avaliações como se a criança tivesse feito.

Foi então, sendo trabalhada a mãe, como professora sentiu a necessidade de trabalhar na fonte do problema. Ao ser esclarecida, a mãe passou a ser orientada para que pudesse mudar as formas de intervenção na vida da criança. Dentre as tomadas de decisão foi não interferir nas tarefas de casa, a criança não conhecia nada, então era instruída em sala de aula e uma atividade similar era enviada para que fosse feita em casa sem intervenção.

No primeiro momento, as atividades vinham sem muita consistência. Mas no passar do tempo as atividades foram sendo melhoradas e a criança começou a ter autonomia, inclusive a expressão oral passou a ser mais qualificada.

Como reflexo da roda de conversa os pais e professores solicitaram que fossem organizados mais momentos como esses trazendo profissionais que pudessem auxiliar nas formas de entendimento.

Ficou acertado que a escola pudesse organizar um cronograma de horários e a equipe de trabalho fazer um planejamento que será favorável para se trabalhar em conjunto alunos, pais, professores e cuidadores no sentido de facilitar a socialização das crianças SD que estão na escola.

Ficando agendado outros quatro encontros para interagir com a comunidade escolar pela sua capacidade de ajuste no tratamento de adaptação dos alunos com SD no espaço escolar.

De Godoi AMANCIO (2020), destaca que o desenvolvimento motor em crianças com síndrome de down, sobre a influência da família para seu aprendizado, é preciso analisar e estudar o desenvolvimento motor da criança com síndrome de Down e a influência da família para seu desenvolvimento cognitivo.

Essa observação do autor é pertinente para que se descubra o grau de intensidade que a deficiência ocorre em dado indivíduo, pois a socialização é um processo de descobertas, a criança quando não recebe intervenção direta para exercitar suas habilidades, consegue surpreender no seu desenvolvimento.

No segundo encontro, foi dedicada ao desenvolvimento das atividades adaptadas com a crianças com e sem SD. Nesse momento foi para perceber a interação das crianças no ambiente de estudos.

Contextualizando esse fenômeno se traz ao campo das discussões um jogo chamado goalball, segundo o Comitê Paraolímpico Brasileiro, Brasil (2022),

O goalball é um esporte baseado nas percepções tátil e auditiva, por isso não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo e nas paradas oficiais. A bola tem 76 cm de diâmetro e pesa 1,25 kg. (BRASIL, COMITÊ PARAOLIMPICO BRASILEIRO, 2022).

Percebe-se que esse jogo foi desenvolvido para deficientes da visão, mas seus idealizadores dizem que não, o jogo é uma forma interativa para socializar pessoas deficientes e não deficientes. É consenso que o jogo foi desenvolvido para deficientes visuais, mas seu apelo vai além da forma de aguçar os sentidos de um deficiente visual, o jogo mostra que ao por a venda nos olhos de um jogador não deficiente ele tem maior dificuldade que o deficiente.

Mas porque será, que o não deficiente tem mais dificuldades para atuar no Goalball? A resposta está na capacidade de despertar habilidades na ausência de sentidos, ou seja, uma pessoa sem deficiência ela tem o tato, olfato, visão, audição e paladar, constituindo cinco sentidos que se distribuem para guiar as ações do indivíduo.

Quando uma pessoa não tem algum desses sentidos ela aciona outros sentidos, ao passo que a deficiência fique minimizada, para que o mesmo opere com autonomia. A leitura de mundo pela 'toça de um deficiente, carece do conhecimento e da parceria de um não deficiente para que ele consiga deslocar e agir com o máximo de autonomia, logo para que o indivíduo adquira a habilidade ele precisa ser posto em campo e a prova é que o cérebro é capaz de sincronizar sentidos, operacionalizando setores para permitir que o indivíduo tenha clareza no que está percebendo e fazendo.

Almeida (2021), fala das dificuldades encontradas por professores no processo de inclusão de alunos com deficiência, porque não é só inserir o aluno deficiente, é estabelecer critérios para a manutenção de um espaço sadio.

Quando se menciona incluir uma criança com deficiência remete ao entendimento que aquela criança tenha um diagnóstico prescrito que contribua para a instituição adequar o espaço a ela. Mas, ainda assim, existe uma grande chance de ela ter problemas de adaptabilidade.

Voltando ao assunto do segundo encontro as atividades desenvolvidas em conjunto permite a observação de setores estratégicos que possibilita elencar meios que instrua tomadas de decisões.

Segundo Diniz (2020), a falta de capacitação de docentes e demais colaboradores escolares é também um grande desafio no cotidiano da escola regular.

Na verdade, a cultura brasileira, no seu desenvolvimento não tinha uma clareza quanto a equiparar o acesso dos deficientes, era aconselhado aos pais e responsáveis pelos deficientes que os guardassem em casa como um problema seu particular, enquanto que

o poder público, os órgãos de controle não se preocupavam com aquele indivíduo “exótico” que não fazia parte do ciclo social.

Essa cultura herdada e reproduzida de maneira cavalara, fomentou o desenvolvimento de muitas outras formas de violência contra a cidadania das pessoas.

Essa condição tardia em validar direitos à minorias, como alguns críticos citam, permitiu, como cita Diniz (2020), que não há no país uma cultura de inclusão bem definida, por isso, o comum é que apenas pessoas com algum tipo de especificidade, como o surdo ou o cego, façam cursos específicos.

Ao despertar para essa corrente ascendente de conhecimento de conceitos e de direitos, onde fazer gestos de reconhecimento às deficiências virou bandeira eleitoral e/ou máscaras para muitos veículos de informação e pessoas mal-intencionadas é que a inclusão sempre está nos discursos vazios na sociedade.

Quando o governo, seja qual for a esfera, menciona inclusão, estampa a contradição de uma nação que tem uma das maiores cargas tributárias do mundo e não oferece serviços que dignifique pessoas. Essa herança é tão impactante, que ainda que todos os espaços públicos estejam sinalizados são poucos os que a obedecem.

Esse comportamento social é amplamente reproduzido nas escolas, as pessoas entendem que o respeito e a colaboração com o deficiente é um jeito de tê-lo como coitadinho. Mas, esse comportamento é agressivo ao portador de deficiências que se sente menosprezado por suas habilidades e capacidades de superar limites.

No caso do segundo encontro, as crianças foram colocadas em uma sala com muitos brinquedos e móveis, a ideia era visualizar a desenvoltura das crianças, por dois vieses: 1) a criança portadora de SD, se ela conseguia socializar e até que ponto ela interage e 2) o não deficiente, como seria o tratamento dele para com o coleguinha com SD.

Passadas duas horas, os alunos juntos, sob a supervisão de professores, técnicos e cuidadores, visto que os profissionais não estavam ali para intervir, somente manter harmonioso o ambiente. Quanto aos alunos sem a síndrome de down, estes se mantiveram, em alguns casos blindados, ou seja, de imediato criaram grupos de coleguinhas, passaram a brincar como já é de praxe em seu cotidiano.

Dentro desse ambiente eles se protegem e como os professores estavam presentes e na aula anterior os professores mencionaram os comportamentos sobre a inclusão, em dado momento um ou mais crianças ia até as crianças com SD e as levavam para o meio.

Percebeu-se que em alguns grupos houve resistência, e algumas crianças chegaram a sair do grupo devido a presença de uma pessoa com síndrome de Down no ambiente. Quando isso ocorreu a equipe de profissionais acolhe esse aluno e, discretamente, com toda a delicadeza conversa com o mesmo, fazendo esclarecer que ele tomou uma atitude errada.

É um trabalho constante e requer observação para identificar comportamentos que sinalizam para a discriminação e aversão à deficiência. Tais crianças ao serem questionados, em seus argumentos é a reprodução do que vivenciam em casa.

Uma das crianças citou o seguinte desabafo: “minha mãe fala que se eu ficar perto de um “mongoloide” vou pegar a doença dele, por isso quando o coleguinha chegou no grupo eu me afastei, nossa, não quero ficar como ele e nem quero contato com ele.”

Nesse tipo de depoimento a criança manifesta uma atitude que foi absorvida em casa, pela reprodução do adulto. Mas, quando se buscou ver com os pais e responsáveis da criança os pais disseram não saber porque o seu filho agiu assim. São pequenas atitudes que para um leigo é uma informação verdadeira e principalmente se for dita por alguém que a pessoa confia, como pais, mãe, irmãos e outros.

Gesser (2021), fala que ética do cuidado e a experiência da deficiência pode ser uma forma de não encarar o problema, deixar com que a natureza tome de conta.

Na verdade, esse comportamento irresponsável conduz a situações de calamidade onde a pessoa que comete a agressão não percebe que a faz naturalmente.

E quando a figura observada foi a criança SD, eles de imediato procuraram um local seguro na sala, mas não se juntaram, cada qual em sua defensiva e com certo receio começaram a interagir com os grupos montados. A criança com SD escolhe suas preferências e dependendo do grau de aceitação e acolhimento, ela pode interagir mais fortemente.

A equipe sai desse encontro com a ideia que o conceito de inclusão é um apanhado da amplitude, que antes de pensar incluir um deficiente é necessário fazer acordar o papel do não deficiente que pode trazer na sua criação traços de intolerância e falta de respeito com coleguinhas deficientes.

A educação inclusiva aborda que toda a criança tem direito à educação e à oportunidade de atingir um nível adequado de aprendizagem. Essa frase converge com a necessidade de se ter noção dos deveres voltados àqueles que tem algum tipo de limitação.



Segundo Diniz (2020), a legislação sobre a inclusão, normatiza que a educação inclusiva é um conceito recente que

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.), capítulo IV, o acesso à Educação teve avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade, por exemplo. 2012 - Lei nº 12.764 - A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) (DINIZ, 2020).

A legislação passa a credenciar os pontos mais críticos, mas é um processo lento e gradual, a tomada de atitudes e associação verdadeira sobre a inclusão, existem muitos que até dizem estar a favor, que fazem cumprir, mas na maioria é só um discurso apaziguado que na prática não se tem compromisso.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)), tem como meta

Essa lei traz novo aspecto para Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2014)

Trata-se de uma lei vigente que tem suas metas para a educação brasileira, no sentido de estabelecer 20 metas até o ano de 2024. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão sancionada em julho de 2015, pela então Presidente Dilma Rouseff.

Essa lei traz novo aspecto para Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2014).

Quando a existência da Lei passa a trazer parâmetros para dignificar os papéis que o cidadão, as entidades devem depreender para com o respeito e dignidade ao deficiente.

Na relação entre crianças com e sem SD se converte em oportunidade para que a pesquisa levante dados do comportamento de diferentes grupos, confrontar as variações descritas na teoria, ou no diagnóstico médico, para juntar aplicações.

Para a terceira reunião, voltada ainda para observação do comportamento das crianças com e sem SD, mas agora com a perspectiva que eles já têm convívio, as relações mais pontuais e aqui destaca-se pontos de interesses observados.

Como as crianças ficam em ambientes sociais, ou seja, elas ficam no mesmo espaço para a interação, se percebeu que dos quatro alunos com síndrome de Down que a escola possui três deles já estavam totalmente integrados e confortáveis no ambiente socializado.

Um dos alunos estava à parte, sem interação. Um dos pontos a observar é o nível de deficiência que o indivíduo possui, para essa criança, como relatos dos colegas sem SD ele não tem paciência, pouco fala e ainda é agressivo. Se ele não tem a atenção dos colegas se irrita. Quanto aos outros SD, são bastante solícitos e extremamente organizados, que os torna requerido para estar no centro das brincadeiras e jogos. Um dos colegas falou que ele demorou a aprender, mas depois que aprendeu não erra mais.

Enfim, os relatos descrevem a evolução de determinados indivíduos e outros que não se enquadraram no perfil social a que estão inseridos. A criança que não socializou foi observada em suas posturas, seu comportamento no grupo e a relação com as pessoas.

Na entrega aos pais a criança não esboçou novidade alguma, além de se manter silencioso e precisou ser guiado pela mãe para se conduzir a condução a que estava o aguardar. A professora menciona que provavelmente aquela criança possa ter outra deficiência, certa limitação que associada a SD o torna sem alternativa de interação e a tentativa em colocá-lo em ação o irrita.

Se faz necessário ir a fundo na situação desse aluno, instruir os pais a conduzi-lo a especialistas para que os mesmos tracem um diagnóstico mais detalhado e que a escola possa somar medidas para o seu crescimento e participação na sala de aula.

Quanto à referência aos outros (03) SD, eles estavam felizes, sempre no centro das brincadeiras, pois as crianças gostam do zelo que ele tem com as pessoas, com as brincadeiras e outras ações típicas de crianças que aprenderam a ficar bem com a vida.

Santini (2021) desta que a aprendizagem da criança com SD é uma atividade complexa.

Isso se dá pela necessidade de introduzir adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento de professores, pais, sociedade, ambiente escolar. As dificuldades de aprendizagem, os distúrbios de conduta e a problemática de sua integração deveriam completar o quadro da educação do aluno com SD. Daí a importância de o professor estar capacitado e informado para esse atendimento, sendo essencial que a mantenedora dessas escolas propicie essa formação. Como podemos perceber, a informação consiste na estratégia mais importante do processo de inclusão escolar, seja por parte da comunidade, dos colegas, pais, funcionários e corpo docente (SANTINI, 2021, p. 2).

Mesmo que pareça uma evolução significativa existem muitos elementos que podem ser vistos para a inclusão de crianças SD no ambiente escolar normal, entende-se que esse é um processo contínuo e adaptativo, muito se limita ao discurso vazio, na crítica sem fundamentação ou no descaso pela falta de conhecimento.

A inclusão ocorre se o deficiente for tratado com respeito, sobretudo às suas habilidades, o SD aprende e sabe se mover diante de desafios, isso é provado em atividades que colocaram à prova sua capacidade de adaptação.

No quarto encontro, a atividade foi destinada a desenvolver alfabetização com uso de letras, sons e rimas. Para esse encontro, as crianças foram colocadas em sala de aula temática para que pudessem realizar as atividades com autonomia.

Houve dois momentos de aplicação em primeiro momento, as crianças com SD em uma sala e as sem SD em outra, com atividades simulares. As crianças da sala com os SD demoraram mais tempo para realizar as atividades, no primeiro momento isolado em suas cadeiras e depois foi solicitado que cooperassem uns com os outros.

Das quatro crianças, três delas conseguiram resolver razoavelmente as atividades solicitadas, mais o mesmo aluno que no encontro anterior não interagiu, ficou pendente e no momento colaborativo ele conseguiu interagir e fazer a tarefa, com muita dificuldade.

Essa atividade mostra que a escola, por meio de seus professores, cuidados e pais devem procurarem os melhores caminhos para amparar a criança e auxiliá-lo na

aprendizagem. Ele consegue assimilar e por dado momento passou a dialogar com os coleguinhas também SD, que mostra a interação e a oportunidade de abertura para outras decisões.

No segundo momento, as crianças foram colocadas na sala fazendo mesclar pessoas com e sem SD e as atividades foram realizadas, nesse caso mediada por um professor da escola, nesse momento que funcionou como uma gincana, o objetivo era trazer os SD para o centro das atividades e eles interagiram, apresentaram seus trabalhos feitos na atividade anterior e a escola os acolheu aplaudindo seus trabalhos.

Percebeu-se que as crianças SD ficaram felizes, inclusive o aluno que no encontro anterior nada tinha interagido, ele, nesse momento, ainda um pouco acanhado, interagiu, mostrou seu trabalho e sorriu com todos.

Santini (2021), descreve que a SD é a forma mais comum de deficiência mental:

Hoje, sabe-se que a pessoa com SD pode e deve ser educada, pode falar bem, ler e escrever bem, ser independente nas atividades diárias, praticar esportes e, além disso tudo, pode ser inserida no mercado de trabalho, sempre respeitando suas limitações. O desenvolvimento de uma pessoa com SD será tanto maior quanto as oportunidades que lhe são oferecidas e sabemos que a educação inclusiva é o caminho para a sua integração na sociedade (SANTINI, 2021, p. 6).

Convergindo com a citação do autor, as crianças assistidas nessa pesquisa mostraram avanços significativos, com o desenvolvimento cognitivo, oral e social crescendo, à medida que as atividades as posicionavam para interação. O último, quinto encontro se deram para apresentação das atividades feitas e análise dos resultados obtidos durante cada etapa do processo. A escola se reuniu e trouxe as crianças SD para que realizassem uma apresentação didática, senso que uma das crianças leu um pequeno agradecimento que emocionou a todos, outra apresentou um desenho que a mesma construiu para agradecer a presença da pesquisa na sua escola e os quadros juntos interpretaram uma espécie de coreografia para todos que ali estavam presentes.

Com essa atividade o ciclo de visitação, oficial se fechou e a comunidade escolar requereu que fosse feita outras visitas, já sem o compromisso com a pesquisa, mas para o compromisso social. Uma das mães relatou que em outra escola que conhece e que tem

crianças SD eles não conseguem avançar na aprendizagem, as mães deles reclamam que essas crianças não aprendem nada,

A orientação foi que outra equipe de estudantes pudesse fazer a visita e interação à escola e assim, como foi executado com esse projeto. A gestora da escola mencionou que é identificado que nas redondezas da escola existem crianças SD que não frequentam a escola, os pais até tentaram, mas não houve adaptação para eles, se fazendo necessário fazer um estudo mais detalhado e uma busca ativa para reintegrar essas crianças na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado com crianças com síndrome de down ou não em escola de ensino fundamental I na cidade de Boa Vista Roraima, foi uma oportunidade de interagir com situações que chama a atenção da ciência.

O professor dessa escola tem certa capacitação, mas se veem limitados com os desafios constantes, a inclusão não é uma atividade estática, ela requer comprometimento, criatividade e ciência, acima de tudo. Ao se voltar para a realidade escolar brasileira, se contempla uma instituição que sabe que deve fazer, mas que é limitada, ora pela falta de comprometimento das autoridades, ao acionar grupos ditos minoria, ou pelo desafio que move a sociedade civil organizada para sair de suas conformidades e colaborar, doar, impactar em situações que se arrastam a séculos.

A lei de inclusão é recente, mas muito avanço tem sido sentido pela atitude social de pessoas que se engajam e forçam as autoridades a conceder direitos que há muito foi negado a certos brasileiros. Os deficientes sempre estiveram presentes na sociedade, sendo mais fácil escondê-los ou trata-los como animais de estimação, assim a sociedade não precisava discutir a equidade de direitos e ficava a cargo de quem gerava a responsabilidade de manter estável aquele ser.

Observando por essa ótica parece desumano o tratamento dispensado para com o deficiente em séculos anteriores, mas eram propósitos conduzidos, visto que os governos não viam como interessante ter um deficiente no ambiente laboral, por exemplo. Mas, o movimento pelas minorias sempre existiu e muito se fez por atitudes próprias para despertar o sentido da inclusão, do direito para que pessoas com deficiência exerçam seu

direito de ir e vir, independente de suas condições fisiológicas, mentais ou locomotoras, entre outras.

Com o estudo foi possível perceber que muitas deficiências podem ser trabalhadas com poucos recursos, o que mais pesa é a capacidade de condução, de conciliação e capacidade de humanizar os sistemas.

Tem-se uma dívida com o direito às pessoas deficientes, o estado e as pessoas devem, acima de tudo respeitar e aprender a conviver com a diversidade, não se tem um perfil padrão de acolhimento e inclusão. Essa forma de atuação requer que cada caso seja analisado, diagnosticado e receber o tratamento equiparado para a situação.

No caso dos portadores de síndrome de Down, os níveis de deficiência são diferentes e podem ser trabalhados, sendo consenso que na maioria absoluta dos casos o indivíduo pode ser integrado ao meio social e educacional podendo chegar a patamares nunca sequer imaginado.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. P. DA S., & DAMKE, A. S. A Criança com Síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. *Revista Educação Especial*, 30(57), 103-114. (2017). <https://doi.org/10.5902/1984686X17862>.

Batista, C. A. M., Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., & Figueiredo, R. V. D. *Atendimento educacional especializado: orientações gerais e educação a distância*. 2007.

BRASIL- DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 2010. Disponível em: <[HTTPS://portal.mec.gov.br/](https://portal.mec.gov.br/) Acesso em: Março de 2022.

BRASIL, Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2022. Goalball. Disponível em: Goalball - Comitê Paralímpico Brasileiro ([cpb.org.br](http://cpb.org.br)). acesso em 21.10.2022.

BRASIL, Senado Federal. *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Observatório do Plano Nacional de Educação- PNE, 2014, disponível em: OPNE – Observatório do PNE ([observatoriodopne.org.br](http://observatoriodopne.org.br)). acesso em 21.10.2022.

DE GODOY AMANCIO, Priscila Maria Thomaz; CARVALHO, Lidiani Fabiano Pasini; BARBIERI, Gustavo Henrique. O desenvolvimento motor em crianças com Síndrome de Down e a

influência da família para seu aprendizado. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 9, n. 16, p. 31-37, 2020.

DINIZ, Yasmine. Conheça os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular. *IMAGINE Educação*. 2020. Disponível em: Os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular (imaginie.com.br). acesso em 21.10.2022.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Disponível em :<[HTTPS://planalto.gov.br](https://planalto.gov.br) Acesso em março de 2022.

FARIA, Ezequiel Pereira de; CAVAZOTTI, Renan Miranda. Monitoramento de índices de umidade de solos utilizando rede de LoRa. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. Ética do Cuidado e a experiência da deficiência: entrevista com Eva Feder Kittay. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, 2021.

GIL, M. (Coord.) Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

LDB - Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em:<[HTTPS://portal.mec.gov.br/seed](https://portal.mec.gov.br/seed) Acesso em março de 2022.

LEONARDO, N.S.T. Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. v. 12, n. 2, p. 431-440, Julho/Dezembro, 2008. Disponível em<[HTTPS:// www.repositorio.ufpb.br/](https://www.repositorio.ufpb.br/) Acesso em: Março de 2022.

Luiz, F. M. R., Bortoli, P. S. D., Floria-Santos, M., & Nascimento, L. C. (2008). A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 497-508.

MICHELETTO, M. R. D., AMARAL, V. L. A. R. D., VALERIO, N. I., & FETT-CONTE, A. C. Adesão ao tratamento após aconselhamento genético na Síndrome de Down. *Psicologia em Estudo*, 14, 491-500. 2009.

MOREIRA, Lília; GUSMÃO, Fábio AF. Aspectos genéticos e sociais da sexualidade em pessoas com síndrome de Down. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 24, p. 94-99, 2002.

MOUSINHO, Carlos Eduardo Cesar. Avaliação do uso de medicamentos psicotrópicos durante a gravidez e a lactação: Overview de revisões sistemáticas. 2021.

PUESCHEL, M.S (org). Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Trad.Lúcia Helena Reily Editora Papirus. Campinas/SP. 2ª Edição. Série Educação Especial. 1995. Disponível em<[HTTPS:// www.unimep.br/](https://www.unimep.br/) Acesso em: Março de 2022.

SANTIN, Solane Cristina Felicetti; JUNG, Hildegard Susana. Estudantes com síndrome de Down:(in) formação como estratégia de inclusão. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 6, p. e021005-e021005, 2021.

SANTOS, H. J. A família no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com SD. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia. Faculdades Integradas da Terra de Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em:<[HTTPS://www.repositorio.ufpb.br/](https://www.repositorio.ufpb.br/) Acesso em: março de 2022.

SANTOS, Maria Lucilene Pereira dos. Inclusão de crianças com síndrome de down na rede regular de ensino: um estudo de caso na cidade de São Bento-PB. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. Novos estudos CEBRAP, v. 55, p. 83-96, 1999.

SILVA, Rafael Soares; DE SOUSA, Marciana Vieira; DA SILVA, Izabel Rodrigues. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. Revista Amor Mundi, v. 1, n. 3, p. 35-46, 2020.

THEODORO, Luciana Rodrigues; BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. Síndrome de Down: associação de fatores clínicos e alimentares em adolescentes com sobrepeso e obesidade. Psicologia: teoria e prática, v. 11, n. 1, p. 189-194, 2009.

Tristão, R. M., & Guimarães Feitosa, M. A. (2012). Linguagem na Síndrome de Down. Psicologia: Teoria E Pesquisa. Disponível em<[HTTPS://www.periodicos.unb.br/](https://www.periodicos.unb.br/) Acesso em: Março de 2022.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dialogia, n. 33, p. 47-59, 2019.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em:<[HTTPS://educere.bruc.com.br/](https://educere.bruc.com.br/) Acesso em Março 2022.



# O perfil dos primeiros docentes da educação superior no município de Tauá, Ceará

Autor:

**João Alcimo Viana Lima**

*Mestre em Gestão Educacional,  
professor da Universidade Estadual  
do Ceará, Campus Reitor Paulo  
Petrola - Tauá*

DOI: 10.58203/Licuri.20899

## Como citar este capítulo:

LIMA, João Alcimo Viana. O perfil dos primeiros docentes da educação superior no município de Tauá, Ceará. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 122-139.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Este estudo se propôs a analisar o perfil dos primeiros docentes do magistério da educação superior em Tauá, no Estado do Ceará, tendo como referência o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC). Além dos traços identitários dos professores, foram estudados os desafios por eles enfrentados e a repercussão de suas atuações profissionais, relacionadas com a natureza universal e com o compromisso regional inerente a uma unidade acadêmica interiorana. Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Este foi realizado através da aplicação de entrevistas e questionários a professores, a servidores administrativos e a estudantes que participaram do processo de fundação do CECITEC. Ancorados no princípio do pluralismo e na lógica institucional que concebe a heterogeneidade de pensamentos e de métodos entre seus profissionais como um “bem precioso”, os docentes do CECITEC, a despeito da jovialidade e do pioneirismo que assumiram no plano microrregional, alçaram seus trabalhos (na docência, pesquisa, extensão e na gestão) a patamares de referência, com reflexos nas avaliações externas e, principalmente, na atuação dos profissionais egressos desta Instituição de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Docência. UECE. CECITEC. Magistério

## INTRODUÇÃO

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), autorizou a Universidade Estadual do Ceará (UECE) a implantar as Licenciaturas de Ciências e Pedagogia no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC). Referidos cursos inauguraram as atividades acadêmicas do Campus, localizado na cidade de Tauá, em junho de 1995.

Antecedendo à definição dos cursos a serem implantados, a Pró-Reitoria de Graduação articulou a elaboração de um diagnóstico junto ao segmento da educação local e buscou sintonizar-se com as principais carências em termos de qualificação para a educação básica.

A criação de uma unidade acadêmica na Microrregião dos Inhamuns processou-se sob a óptica da importância da descentralização da Universidade, com influências na ampliação das oportunidades e na formação em nível superior daqueles que não têm condições financeiras de se deslocarem para outros centros urbanos. O CECITEC constituiu-se, portanto, como a primeira instituição de ensino superior implantada na mencionada circunscrição.

Hodiernamente, conforme o Anuário Estatístico do Ceará 2017, publicado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), entre as 14 regiões de planejamento, o Sertão dos Inhamuns, localizado no sudoeste do Estado cearense, está composto por cinco municípios (Aiuaba, Arneiroz, Parambu, Quiterianópolis e Tauá). Quanto ao CECITEC, seu projeto de criação definiu para sua área de abrangência os Municípios de Aiuaba, Arneiroz, Catarina, Parambu, Quiterianópolis e Tauá (LIMA, 1999, p. 59).

O resultado do primeiro concurso para professores do CECITEC foi homologado pela UECE em 3 de maio de 1995, por meio da Resolução nº 875/95. Das 24 vagas disponibilizadas, apenas 50% tiveram candidatos classificados. Os profissionais aprovados no aludido certame foram pioneiros na docência do ensino superior na área correspondente à Microrregião em tela.

No decorrer de sua história, o CECITEC suscita constantes debates sobre o seu papel, como instituição universitária, no contexto do desenvolvimento microrregional e,

sobretudo, na educação e nos diversos setores da sociedade que são por ele alcançados, direta ou indiretamente. Destarte, faz-se necessário que se preserve a memória referente às manifestações explícitas e discretas, aos embates políticos e procedimentos administrativos, ao sentimento coletivo e à participação dos múltiplos agentes históricos que resultaram na conquista dessa obra educacional significativa, do ponto de vista sociopolítico e cultural.

Ademais, esta pesquisa teve como objetivos centrais: analisar o perfil dos primeiros docentes da educação superior em Tauá; bem como, os desafios por eles enfrentados e a repercussão de suas atuações profissionais, relacionadas com a natureza universal e com o compromisso regional inerente a uma unidade acadêmica interiorana.

## **METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, recorreu-se a uma associação entre três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo (levantamento). Destarte, utilizou-se como material para consulta, publicações periódicas, avulsas e diversas (fontes bibliográficas); documentos oficiais, publicações administrativas e registros iconográficos (fontes documentais). Além disso, foi realizado um levantamento de informações e opiniões, através da aplicação de entrevistas e questionários a professores, a servidores administrativos e a estudantes que participaram do processo de fundação do CECITEC.

Enquanto as fontes bibliográficas permitiram maior aprofundamento teórico referente às políticas de expansão universitária, por seu turno, as fontes documentais e os levantamentos serviram de suporte às vertentes bibliográficas, com base, por exemplo, da visão de sujeitos envolvidos na criação do CECITEC, de modo mais específico. Assim sendo, as fontes teóricas e empíricas se inter-relacionaram na análise, sob a concepção de que o sujeito da história interage com os fatos e com os dados. Corroboramos, com efeito, a visão de que a história “[...] se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”. (CARR, 1996, p. 65).

Para a coleta de dados propriamente dita, recorreremos, preferencialmente, à entrevista como técnica de interrogação. Em face, todavia, de sua impossibilidade em alguns casos, aplicamos, também, questionários com perguntas abertas. No tocante às

entrevistas, adotamos o formato parcialmente estruturado, que se guia “por pontos de interesse” que o pesquisador/ entrevistador vai explorando no decorrer de seu uso (BARBOSA, 2001, p. 255).

## O PRIMEIRO CONCURSO PARA DOCENTES DO CECITEC

A Resolução nº 743/94, deliberada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (UECE, 3 mai. 1994), autorizou a Universidade a implantar os cursos de Ciências e Pedagogia, ambos de Licenciatura. Para viabilizar, entretanto, o início do funcionamento do CECITEC, que se concretizou em 19 de junho de 1995, a Administração Superior da UECE empreendeu uma série de outras ações, dentre elas o concurso público para preenchimento de vagas e contratação de professores.

Em razão da urgência que a matéria estava a exigir, o reitor Paulo de Melo Jorge Filho, antecipando-se à autorização do CEPE, autorizou, *ad referendum*, mediante a Resolução nº 787, de 21 de novembro de 1994, a realização de concurso público de provas e títulos para 24 vagas de “Professor Auxiliar de Ensino - Nível I, do Quadro de Carreira do Magistério da Universidade Estadual do Ceará, para provimento, posse e lotação no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia - CECITEC, [...] no regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais [...]”.

Na sucessão dos acontecimentos, as inscrições dos candidatos foram realizadas de 2 de fevereiro a 2 de março, enquanto as provas escritas e didáticas ocorreram nos dias 15 e 16 de março de 1995. O resultado do concurso, embora tenha sido divulgado aos candidatos ainda no dia 16, veio a ser homologado pelo CEPE em 3 de maio do referido ano, por meio da Resolução nº 875/95.

Das 24 vagas disponibilizadas, apenas 50% tiveram candidatos classificados. Ensejou preocupação o fato de que, das 15 áreas disponibilizadas no edital, seis delas não registraram candidatos com aprovação: Matemática (curso de Ciências); Sociologia da Educação, Alfabetização e Currículo e Avaliação Educacional (curso de Pedagogia); e Estatística e Informática e Língua Portuguesa (para os dois cursos). A UECE destacou, porém, que, entre os professores aprovados, seis eram oriundos da microrregião, o que se configurava como “[...] um dado revelador do potencial de recursos humanos ali existentes”. (UECE, 1995a, p. 18).

Por conformarem cursos com duas turmas cada qual, e todas em seu primeiro semestre, as lacunas remanescentes do concurso realizado não se configuraram, de imediato, como uma ameaça para o seu funcionamento regular. Antevendo, entretanto, que a ausência de professores das áreas mencionadas, a médio prazo, comprometeria a oferta das disciplinas a elas relacionadas, a direção do CECITEC, no “Plano de ação (1995 - 96)”, destacou que solicitaria um novo concurso de provas e títulos para o suprimento dessas carências (UECE, jun. 1995, p. 6).

No relatório de junho de 1996, a contratação de docentes para as áreas de Matemática, Produção Textual e Estatística e Informática foi classificada entre as “necessidades principais do CECITEC”, com as seguintes justificativas:

MATEMÁTICA - Com duas turmas no quarto semestre e uma no segundo semestre, o curso de Ciências está entrando em fase crítica, tendo em vista a lacuna das disciplinas na área de Matemática, valendo ressaltar que a partir do quinto semestre o aluno opta por uma das duas habilitações, e uma delas é Matemática e Física.

PRODUÇÃO TEXTUAL - Para ambos os cursos existe uma cadeira de Produção Textual, no semestre I, que vem sendo retardada devido a inexistência de professor na área.

ESTATÍSTICA E INFORMÁTICA - A necessidade se reflete pelo fato de termos as disciplinas Informática Aplicada, Introdução à Estatística no curso de Ciências e Estatística Aplicada à Educação e Medidas Educacionais no curso de Pedagogia (UECE, 19 jun. 1996, p. 18).

Cabe esclarecer que, na proposta curricular elaborada pelo CECITEC e aprovada pelo CEPE em 1997, “Informática Aplicada” migrou para o rol das disciplinas optativas em ambos os cursos, ao passo que Medidas Educacionais foi excluída do currículo de Pedagogia (UECE, 1997a; UECE, 1997b).

Destaca-se o aspecto positivo quanto à definição explícita de que o concurso se destinava para “provimento, posse e lotação” no CECITEC. Essa ênfase se torna relevante em face do histórico de solicitações de transferências para a Capital por parte de professores lotados em unidades interioranas. O fortalecimento destas, com suporte num corpo docente próprio e suficiente para as suas demandas, coaduna-se com a “política de

investimentos”, defendida pelo professor Paulo Petrola (reitor da UECE de 1992 a 1996), como meio para reverter a concentração de oportunidades e de riquezas nos grandes centros (*Apud* UECE, 1995a, p. 47-48).

No caso de Tauá, sua distância a Fortaleza (345 km), sede da UECE e para onde convergem as principais oportunidades e decisões estaduais, configura-se para muitos como um aspecto desfavorável para a atuação profissional. Uma microrregião, todavia, não pode ser condenada à ausência de instituições em decorrência de sua posição geográfica; pelo contrário, corroborando a óptica do professor Petrola, são os investimentos estratégicos que contribuirão para reverter um quadro histórico de isolamento. Nessa conjuntura, o poder público e a universidade, em particular, devem assumir, com esteio em suas atividades, um papel de liderança e de indução e propulsão do desenvolvimento e da sustentabilidade microrregionais.

De efeito, se configura para a instituição universitária o lema proposto pelo professor Antônio Martins Filho (1966): “o universal pelo regional”. Sem negligenciar, por conseguinte, seus princípios históricos, a universidade deve estar atenta ao meio na qual está inserida, contribuindo para a solução de problemas e para o desenvolvimento econômico e social.

Demais disso, não é justo, tampouco razoável, que as vagas de trabalho ofertadas em concursos para os municípios além-Capital sejam utilizadas por profissionais como atalho para o ingresso no serviço público a fim de, em seguida, buscar a viabilização de suas transferências.

Sob a égide da legislação vigente à época, com a preocupação centrada em possibilitar um maior número de concorrentes e seguindo a tradição da maioria dos concursos até então, a formação acadêmica exigida no edital foi a graduação e os cargos ofertados foram todos de “professor auxiliar I”, o nível inicial da carreira no âmbito da UECE. Vale destacar, entretanto, a atitude austera com que atuaram as bancas de avaliadores de cada área de conhecimento prevista no certame, de modo que 50% das vagas, apesar de possuírem candidatos, não foram supridas com aprovados. Ressalte-se, também, que, desde o advento da Lei nº 9.394/1996 (LDB), ficou definido, em seu art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Para o primeiro concurso, a UECE adotou a prática da descentralização das inscrições e das provas escritas e didáticas, que foram realizadas em Tauá, algo que

favoreceu um conhecimento preliminar da estrutura física do CECITEC por parte dos candidatos.

Dentre os aprovados, o professor João Alcimo Viana Lima foi o primeiro a ser contratado, para que respondesse pela direção do Centro, conforme demonstra o despacho do Reitor contido no “Ofício nº 268/95 PROGRAD” (UECE, 17 mai. 1995). Posteriormente, foram contratados os demais classificados no concurso: Antônia Fádia Valentim de Amorim, Antônio Charles Silvério, Célia Maria Furtado Magalhães, Deusdedit Monteiro Medeiros, Francisco Assis do Nascimento, Geandra Cláudia Silva Santos, Marbênia Gonçalves Almeida Bastos, Maria Ivanda Alves de Paula, Maria Ivanete de Sousa, Mônica Petralanda de Holanda e Vânia Alexandrino Leitão. Suas portarias de nomeação foram assinadas pelo professor Paulo de Melo Jorge Filho em 20 de julho de 1995.

Além destes docentes, em agosto foram contratados os professores Isaias Batista de Lima e João Batista de Albuquerque Figueiredo. Ambos estavam na condição de classificáveis imediatos e aptos, portanto, para a nomeação e posse. A justificativa constante no ofício nº 051/95-GD (UECE, 27 jul. 1995), ressaltou o intuito de oferecer “[...] o elenco de disciplinas de forma integral para os cursos de Ciências e Pedagogia deste Centro, no semestre 95.2”.

## PIONEIRISMO, JUVENTUDE E PLURALISMO

Não obstante as carências em três áreas do conhecimento, conforme já relatado, a contratação de 14 professores, além de viabilizar a oferta dos próximos semestres, visava a instituir um espírito de equipe institucional, cujo envolvimento profissional ultrapassava a atuação específica do magistério. Considerando a média de idade, constata-se o perfil jovem entre o grupo dos docentes, sendo que a maioria deles possuía de 23 a 30 anos.

Sobre o início das atividades docentes, Antônia Fádia Valentim de Amorim<sup>1</sup> (integrante do primeiro grupo de docentes do *Campus*) faz o seguinte comentário:

Inicialmente após a efetivação do concurso e nós sermos chamados, nós fizemos um curso em Fortaleza, como se fosse um curso de iniciação às atividades docentes da Universidade, né? E conhecemos as estruturas da

---

<sup>1</sup> Em entrevista concedida em 22 de março de 2004.

UECE e todo o funcionamento da instituição. E depois, nós viemos para o Centro. Já o conhecíamos porque o concurso foi efetivado aqui. E demos início aos trabalhos de sala de aula. Então, inicialmente é difícil porque era uma turma de professores novatos; quase todos estavam participando, acho que pela primeira vez de concurso para a Universidade, né? Mas aos poucos os cursos foram se estruturando, as aulas foram dando início e [...] e todos foram caminhando.

O curso de *Iniciação das atividades do magistério superior* foi realizado pela Pró-Reitoria de Graduação, no *Campus* do Itaperi (sede da UECE), no período de 7 a 11 de agosto de 1995 (UECE, dez. 1995, p. 8), organizado em seis módulos: 1) atividades próprias do magistério superior; 2) o currículo no ensino superior; 3) estrutura orgânica e funcional da Universidade; 4) a relação teoria/prática no contexto da sala de aula; 5) o sistema acadêmico; 6) o processo de avaliação institucional e de ensino (UECE, 1995b).

No âmbito do plano de ação definido para o primeiro ano do CECITEC, os professores foram envolvidos em várias atividades. De imediato, em agosto de 1995, foram constituídos os grupos de apoio (G.A's) com vistas a instituir o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX), para a análise da proposta inicial e elaboração do PPC de Pedagogia, bem como a implantação da biblioteca setorial (UECE, dez. 1995, p. 6). Em torno de uma intensa agenda implementada, de agosto a dezembro, foram realizadas reuniões quinzenais com o corpo docente, com pautas que envolviam discussões, encaminhamentos e deliberações.

Além dos G.A's mencionados, outros dois projetos foram incluídos no planejamento institucional, com a participação direta de professores: a implantação do Núcleo de Informática e a realização da segunda edição do curso pré-vestibular. A dinâmica impressa pelo CECITEC auferiu repercussão na contextura microrregional, ensejando para si uma crescente demanda, gerada pela própria IES e por outras instituições (públicas e privadas). Ainda em 1995, o Centro, em seu galpão improvisado e disponibilizado para auditório, foi palco de vários seminários, palestras e debates. Além dos eventos, os projetos extensionistas e de iniciação à pesquisa passaram a integrar o seu cabedal de atividades desenvolvidas.

Teve repercussão no âmbito universitário estadual o ingresso do CECITEC no programa Universidade Solidária, lançado pelo Governo federal, em parceria com o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). No citado programa, a UECE dispôs



de 20 bolsas para os seus estudantes, sendo que 50% delas foram disponibilizados para o *Campus* de Tauá. As atividades do programa foram desenvolvidas em Arneiroz e Quiterianópolis, bem como nos municípios sergipanos de Cristinópolis e Tomar do Geru, sob a coordenação do professor João Batista de Albuquerque Figueiredo, com temáticas relacionadas à área de saúde, como reciclagem de lixo, programa alimentar e ervas medicinais (O POVO, 8 set. 1996, p. 2/F).

De acordo com as respostas dos entrevistados, malgrado as divergências de pensamento, a fase inicial do CECITEC foi marcada pelo espírito de integração e viés colaborativo entre os seus segmentos internos (professores, servidores administrativos e alunos). Observemos o depoimento de Antônia Dolidé Carvalho Jataí (funcionária fundadora e ex-secretária do CECITEC)<sup>2</sup>:

Havia um ótimo relacionamento [...]. As aulas eram ministradas nos galpões do Centro. E professores e funcionários não faltavam; trabalhavam em equipe e teve um bom desempenho acadêmico. O diretor professor João Alcino nem se fala, se dedicava de corpo e alma; era uma dedicação exclusiva.

Para Ana Maria Bezerra Gomes Lopes<sup>3</sup> (ex-coordenadora do controle acadêmico e ex-funcionária do CECITEC), “Todos os funcionários se relacionavam de maneira respeitosa e eram comprometidos com o bom funcionamento do CECITEC” e, apesar da escassez de recursos, “[...] buscavam otimizar o serviço da melhor forma possível por meio do trabalho em equipe e garantir o melhor atendimento para a comunidade acadêmica”.

Permanecendo no aspecto das relações internas, o professor Antônio Charles Silvério (aprovado no primeiro concurso para professores do CECITEC, primeiro coordenador do curso de Ciências e diretor do *Campus*, de 2008 a 2012)<sup>4</sup> enfatiza que

O relacionamento no início era o melhor possível; tratava-se de uma equipe (professores, alunos, funcionários) bastante jovem com ideias novas, com muita vontade de trabalhar e contribuir para o desenvolvimento de uma

---

<sup>2</sup> Em entrevista concedida em 1 de março de 2004.

<sup>3</sup> Em questionário respondido em 19 de agosto de 2004.

<sup>4</sup> Em questionário respondido em 31 de maio de 2004.

região com grandes dificuldades. Não tínhamos outra alternativa a não ser a união de forças. [...]

Acerca do espírito plural das universidades, Marilena Chauí (2. sem. 1993, p. 19) opina:

Qual é a especificidade e o bem mais precioso da universidade? Ser uma instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças dos seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica do mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda a parte: custo/benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção, velocidade da informação, eficiência na distribuição de tarefas, organização da planta industrial, modernização dos recursos de informação e conexão com o sistema mundial de comunicação etc., são padrões comuns a todas as empresas. [...]

Ancorados no princípio do pluralismo e na lógica institucional que concebe a heterogeneidade de pensamentos e de métodos entre seus profissionais como um “bem precioso”, os docentes do CECITEC, a despeito da jovialidade e do pioneirismo que assumiram no plano microrregional, alçaram seus trabalhos (na docência, pesquisa, extensão e na gestão) a patamares de referência, com reflexos nas avaliações externas e, principalmente, na atuação dos profissionais egressos desta IES.

## O UNIVERSAL PELO REGIONAL E O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para a professora Geandra Santos, na medida em que o profissional passa a se perceber e ser notado como mediador do processo, não de maneira isolada do contexto, mas sim com este, permite a si e ao seu semelhante ampliar seus conceitos e valores culturais<sup>5</sup>. Sob essa insígnia, os docentes do CECITEC viram-se mergulhados numa

---

<sup>5</sup> Em entrevista concedida em 11 de março de 2004.

contextualização de possíveis mudanças na maneira de agir e de pensar das pessoas de um território, sob o fomento da expansão e troca de saberes, da reflexão, do espírito de inquérito, da investigação e das mais variadas modalidades de mediação do ensino e aprendizagem.

Recorremos às palavras de Paulo Freire para a compreensão do sentido da palavra mudança:

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de *práxis*, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos (1979, p. 46).

Ao reconhecer as credenciais de compromisso e competência entre os membros do corpo docente, Ítalo Del Bastos Mota<sup>6</sup> (ex-aluno de Ciências) assevera que: “[...] Os meus mestres foram e sempre serão os principais contribuintes para que eu pudesse atingir hoje um estágio de formação como homem e profissional, que me deu e me dá a garantia e a capacidade de exercer meu trabalho como educador em qualquer lugar”. Aqui, denota-se o princípio do “universalismo”, tão caro e inerente às instituições universitárias, sendo reconhecido para o CECITEC com esteio em um de seus primeiros egressos.

A despeito da privação de condições de trabalho decorrentes da infraestrutura inadequada, da ausência de materiais de suporte ao magistério, da escassez de recursos financeiros e da “empreitada”<sup>7</sup> peculiar dos movimentos de pioneirismo, a capacidade acadêmica e o rigor aplicado pelos docentes em suas práticas são marcas lembradas pelos alunos entrevistados.

Referido prisma (de caráter universal) encontra sintonia nas diretrizes formuladas por Paulo Petrola para o seu mandato como titular da UECE, quando defendeu o ponto de vista de que esta deveria “estabelecer como prioridade” a concentração de “esforços para melhorar a qualidade de ensino nas licenciaturas”. (1993, p. 42).

---

<sup>6</sup> Em questionário respondido em 23 de dezembro de 2004.

<sup>7</sup> Termo utilizado por Maria Ivanete de Sousa (fev. 1999, p. 8).

Recorrendo novamente a Geandra Cláudia Silva Santos<sup>8</sup>, segundo ela, equivocadamente, muitos acreditam que exercer a profissão do magistério fora da Capital - seja ela no ensino superior ou não - acarreta apenas desvantagens. Faz-se necessário, portanto, romper com essa visão estereotipada e discriminatória, que atribui às IES interioranas, e, por conseguinte, aos seus profissionais, um perfil de poucas pretensões e pouco gerador de oportunidades.

Colaborando com o debate, Antônia Fádia Valentim de Amorim<sup>9</sup> argumenta que

As vantagens, bom, as vantagens eu te diria que é uma forma de você desbravar o conhecimento, né? As pessoas, eu não falaria nem com relação aos Inhamuns, mas quem já deu aula no interior de uma forma geral, são pessoas bastante criativas, têm força de vontade. Eu vejo isso porque quando começa um número relativo de alunos e esse número de alunos se mantém em sala de aula, diferentemente, por exemplo, eu já dei quatro anos de aulas na UECE Capital e uma grande coisa que eu presto muita atenção lá é que a gente começa uma turma de quarenta alunos e finda com vinte alunos. Diferentemente dos Inhamuns [...]. Há uma certa dificuldade, mas que aos poucos os alunos vão *[superando-as]*; nós, como professores vamos tentando sanear *[as dificuldades]* e os alunos também vão se moldando a essa forma universitária. [...].

O *desbravamento* citado tem relação direta com o papel de uma universidade estadual ou com um *campus* universitário interiorano quanto ao seu contributo para a redução das “desigualdades inter e intra-regionais” (DRUMOND, 16 nov. 2001); assim como encontra ressonância nos argumentos de Paulo de Melo Jorge Filho (*Apud* UECE, 1995a, p. 48-49) que vê nos cursos superiores nas distintas circunscrições geopolíticas a promoção da equidade regional, a redução do êxodo da juventude e seu consequente protagonismo na produção de “riquezas” em seus locais de origem.

Evidenciemos, pois, a ideia de que, ao tangenciar sua missão para contornos geográficos específicos, a IES deve estar atenta para a relação entre sua natureza “universal” e seu compromisso “regional”, defendida sob a lógica da indissociabilidade

---

<sup>8</sup> Em entrevista (*Opus cit.*).

<sup>9</sup> Em entrevista (*Opus cit.*).

por Antônio Martins Filho (1966). Essa convergência encontra esteio nos termos “fixos” (base técnica) e “fluxos” (dinâmicas próprias), concebidos e trabalhados por Milton Santos (1999) como “interdependentes”. Nesse sentido, uma rede instituída “[...] tanto inclui dinâmicas próximas locais, quanto dinâmicas distantes, universais, movidas pelas grandes organizações”. (SANTOS, 1999, p. 188).

Quanto à docência no ensino superior, Medeiros (jul./dez. 2007) analisa como desafiantes os seus percursos mutantes e a constituição de sua identidade. Esta pode ser sintetizada em três tipificações: o professor “prático-artesão”, o instrutor “tecnicista” e o docente “crítico-social”. Se para o “prático-artesão”, a dimensão prática é suficiente para ensiná-lo; para o “tecnicista”, a docência se resume a “[...] um campo de aplicação dos conhecimentos, porque o saber didático-pedagógico se transformou em técnicas, estratégias e recursos para empreender situações de ensino”. Na outra perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é concebido como “[...] uma atividade social ampla e complexa, perpassada de saberes”, tendo o profissional docente “plena consciência de seu papel no interior da universidade e da sociedade”. (P. 77).

As tipologias generalistas (definidas e influenciadas pelas dimensões empírica, epistemológica e ideológica), ao tempo em que norteiam a ação específica de cada docente, são também impactadas pelos fluxos das instituições de ensino superior, considerando as peculiaridades de sua abrangência territorial e sua missão institucional, relacionadas ao princípio do universalismo. Ampliando a discussão, Francisco de Assis Moura Araripe cita exemplos de possíveis atividades para uma IES de caráter regionalista, tais como:

[...] em suas atividades de Ensino, [...] o aprimoramento da Educação e o treinamento de novos profissionais nas áreas temáticas necessárias ao provimento de habilidades do desenvolvimento local e regional.

No campo da Pesquisa [...] desenvolver tecnologias apropriadas ao desenvolvimento e elevação da qualidade de vida da Região; enfim, realizar e ampliar investigações sobre aspectos educacionais, demográficos, econômicos, sociais e culturais, com ênfase nas questões da pobreza, da saúde e da nutrição no contexto do semiárido.

No campo da Extensão Universitária [...] abrir-se à comunidade imediata criando uma relação cooperativa em termos de fluxos, de informações e

serviços; participar de conselhos, comitês e reuniões relacionadas com a tarefa da educação e do desenvolvimento [...] (fev. 1999, p. 4).

Reiteramos mais uma vez o dístico “o universal pelo regional”, defendido por Antônio Martins Filho, quando de sua luta para a criação da Universidade Federal do Ceará, nos anos de 1950. Se, de um lado, o tripé “ensino, pesquisa e extensão”<sup>10</sup> constitui-se com um dos princípios históricos da instituição universitária no plano mundial, de outra parte, integra a dinâmica concernente às atividades do professor de universidade, nas quais a formação de profissionais deve interagir com a produção e a popularização do saber.

Compreendemos que esses três pilares integrados reforçam a vocação científica e o compromisso político-institucional das IES, haja vista que sua missão de formar pessoas com amparo no que se conhece, sintonizada com sua atribuição de produzir saber com procedência no que não se sabe ou do que se tem notícia parcialmente e com sua incumbência de socializar conhecimentos provenientes da formação e da produção, fortalece-a exponencialmente como instituição estratégica para o desenvolvimento socioeconômico.

A docência na universidade, a despeito de onde ela é exercida, recebe, portanto, a influência de componentes históricos e da legislação vigente, assim como é demandada pela peculiaridade dos fluxos locais e regionais. Outro ponto enfatizado como influente na atuação profissional e nas oportunidades que lhe são inerentes é a infraestrutura física, administrativa, tecnológica e de recursos pedagógicos no *locus* de atuação direta do professor e no território onde está inserido o seu *campus*.

Se a dimensão infraestrutural *intracampus* e em seu entorno sinaliza para a ampliação ou redução de perspectivas profissionais, José Geraldo da Costa (ca. 2000), ao comentar sobre suas experiências em *campi* localizados fora das capitais paulista e maranhense, entende que existem “propostas inovadoras e criativas” que se tornam possíveis pela natureza regionalista das IES. Ademais, considerando os vários aspectos já elencados, a docência tende a incorporar uma configuração social mais evidente.

É imperioso, em se tratando de uma universidade *multicampus*, como a UECE, que seja assegurado o princípio da “totalidade institucional”, no âmbito do qual as unidades acadêmicas

---

<sup>10</sup> O art. 207 da Constituição Federal estabelece que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

integram um conjunto e não um fragmento organizacional. É indispensável, também, que, na prática, não haja classificação ou tratamento em que determinadas unidades são alçadas a uma posição hegemônica e outras a uma condição periférica.

No tocante à evasão discente mencionada pela professora Fádia Amorim, o ex-reitor Manassés Claudino Fonteles, em artigo publicado em 1999, evidenciou que [...] “Os problemas relacionados à repetência e à evasão escolar vêm declinando, sobretudo nas licenciaturas [...] Conseqüentemente, a redução desses índices vem garantindo um aumento de 20% do total de graduados pela UECE a cada semestre”. (Fev. 1999, p. 3). No caso específico do CECITEC, dos 87 alunos matriculados em 1995.1, não houve evasão durante o primeiro semestre, enquanto no quarto período o índice ficou abaixo de 10% (TRIBUNA DO CEARÁ, 19 jun. 1997). Na primeira solenidade de colação de grau do Centro, realizada em 26 de fevereiro de 1999, foi registrada a quantidade de 50 concludentes, o que representa 57,47% dos que haviam se matriculado havia quatro anos.

A inauguração e a expansão do magistério, desde o CECITEC, na educação superior no Sertão dos Inhamuns, conforme constatado em fontes orais e documentais, foram revestidas de expectativas, dificuldades, aprendizagens, superação, compromisso institucional, competência acadêmica e de grande relevância social no contexto microrregional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor Paulo Petrola, durante seu reitorado na UECE (1992-1996), manifestou a crença no potencial transformador de uma instituição universitária. No Sertão dos Inhamuns, essa visão ensejou expectativas em relação aos influxos que o *Campus* da UECE proporcionaria à educação e ao desenvolvimento socioeconômico dos municípios de sua abrangência.

Os dados levantados apontam para a presença do *Campus* de Tauá em diversos aspectos da dinâmica microrregional, com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no campo administrativo e na colaboração técnica exercida em suas parcerias com outras instituições públicas e órgãos não governamentais.

O legado do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns, evidenciado desde seu primeiro ano de atividades, tem relação conceitual ou empírica com aspectos e valores inerentes às universidades, como: o princípio da liderança; o princípio da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão a relação entre a dimensão “universal” e a “regional”; o espírito de inquérito; o espírito plural; a utilidade social; e as funções de criar e reproduzir (ALMEIDA, 1980)

A juventude, o pioneirismo, o pluralismo e o compromisso institucional dos primeiros professores da educação superior em Tauá, refletiram em suas atuações profissionais e na amplitude das influências que o CECITEC tem proporcionado, desde seu ano inaugural, na educação e nos diversos setores da sociedade que são por ele alcançados, direta ou indiretamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rômulo. O papel das universidades no desenvolvimento regional. In: ANDRADE, Antonio Cabral de et al. **A universidade e o desenvolvimento regional**. Fortaleza: UFC, 1980. p. 31-45.

ARARIPE, Francisco de Assis Moura. CECITEC e sua importância para os Inhamuns. **O Kinamuiú**, Tauá, CE, p. 4, fev. 1999.

BARBOSA, Arnaldo Parente Leite. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2001.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial (da República Federativa do Brasil)**. Brasília, 23 dez. 1996.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação Brasileira - Revista do CRUB**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 11-26, 2. sem. 1993.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução: Élcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1996.

COSTA, J. G. **Universidade, regionalização e adjacências**. [s.l.], ca. 2000.

FONTELES, Manassés Claudino. A política de interiorização da UECE. **O Kinamuiú**, Tauá, CE, p. 3, fev. 1999.



FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 79p.

LIMA, João Alcimo Viana. **Gestão acadêmica na UECE e interiorização: a experiência do CECITEC**. 1999, 102f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - UECE/PROPGPq/NECAD/CECITEC, Tauá, CE, 1999.

LIMA, João Alcimo Viana. **Gestão e autonomia universitária: a experiência da UECE**. Fortaleza: UECE, 2003.

LIMA, João Alcimo Viana; ARAÚJO, Antônio Abílio de. **Enredo histórico de fundação do Campus da UECE em Tauá: pioneirismo do ensino superior no Sertão dos Inhamuns**. Fortaleza: Caminhar. 2023.

MARTINS FILHO, Antônio. **O Universal pelo Regional**. 2. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1966. 332p.

MEDEIROS, Airlene Maria Soares de. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista da Faced**, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução: Idel Becker. 19. ed. São Paulo: Nacional, 1988.

O POVO. **Professores da UECE premiados no Projeto Comunidade Solidária**. Fortaleza, 8 set. 1996. Caderno F, p. 2.

PETROLA, Paulo. Diretrizes para transformação da UECE numa Universidade Tecnológica. Fortaleza, 4 abr. 1992. In: \_\_\_\_\_ et al. **Universidade Tecnológica para Nordeste Semiárido: Projeto Nova UECE**. Fortaleza: UECE, 1993. p. 33-50. (Documentos Universitários).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 308p.

SOUSA, Maria Ivanete de. CECITEC em festa: 50 formandos em Ciências e Pedagogia. **O Kinamuiú**, Tauá, CE, p. 8, fev. 1999.

TRIBUNA DO CEARÁ. **UECE - Centro de Tauá registra a menor taxa de evasão**. Fortaleza, 19 jun. 1997. Caderno A, p. 11.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 743**, de 3 de maio de 1994. Aprova a criação e instalação do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia - CECITEC - na região dos Inhamuns e dá outras providências. Fortaleza, 3 mai. 1994.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 787**, de 21 de novembro de 1994. Aprova a realização de concurso público de provas e títulos, na forma que indica. Fortaleza, 21 nov. 1994.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto: Centro de Educação, Ciências e Tecnologia - Região dos Inhamuns - CECITEC; Campus Avançado - Sertão Central II; Campus Avançado - Vale do Curu; Campus Avançado - Maciço de Baturité**. Fortaleza, 1995a.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Capacitação e Desenvolvimento. **Curso de iniciação nas atividades do magistério superior (Conteúdo programático do curso)**. Fortaleza, 1995b.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 875**, de 3 de maio de 1995. Homologa resulta de concurso público que indica. Fortaleza, 3 mai. 1995.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Pró-Reitoria de Graduação. **Ofício Nº 268/95 PROGRAD**. Fortaleza, 17 mai. 1995.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Of.: 051/95-GD**. Tauá, CE, 27 jul. 1995.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Plano de ação (1995 - 96): uma proposta para o CECITEC**. Tauá, CE, jun. 1995.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Relatório de atividades (junho - dezembro / 95)**. Tauá, CE, dez. 1995.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Projeto CECITEC: um ano de socialização do conhecimento nos Inhamuns**. Tauá, CE, 19 jun. 1996.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Projeto - Curso de Ciências**. Tauá, CE, 1997a.

UECE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns. **Projeto - Curso de Pedagogia**. Tauá, CE, 1997b.

# Benefícios da gamificação para o ensino em graduações da área da saúde

## Autores:

### Maria Valéria Chaves de Lima

Enfermeira, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade - Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade (PPGSS), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró

### Perla Silva Rodrigues

Nutricionista, Mestranda no PPGSS/UERN, Mossoró

### Nicolly Virgolino Caldeira

Enfermeira, Mestranda no PPGSS/UERN, Mossoró

### Maria Irany Knackfuss

Professora de Educação física e do PPGSS/UERN, Mossoró

### Glêbia Alexa Cardoso

Professora de Educação física e do Programa Associado de Pós-Graduação UPE/UFPB, Universidade Federal da Paraíba - UFPB e docente do PPGSS/UERN, Mossoró

### Rodrigo Jacob Moreira de Freitas

Enfermeiro, Doutor em Cuidados Clínicos em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e docente do PPGSS/UERN, Mossoró

DOI: 10.58203/Licuri.20900

## Como citar este capítulo:

LIMA, Maria Valéria Chaves et al Benefícios da gamificação para o ensino em graduações da área da saúde. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 140-153.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

O objetivo do estudo foi identificar quais os principais benefícios oferecidos pela gamificação aos alunos de graduação de cursos da área da saúde. Trata-se de uma revisão integrativa com busca sistemática que teve como pergunta norteadora: “Quais os benefícios da gamificação para o ensino em saúde durante a graduação?”. As buscas foram realizadas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Medical Literature Analysis and Retrieval System On-line (MEDLINE) via PubMed, EMBASE e Cochrane Library no mês de Maio do ano de 2022, a partir do cruzamento dos descritores indexados do Medical Subject Headings (MeSH), Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e Emtree, sendo eles: “Gamification”, “ludicidade”, “Games, Recreational” e “Health Education”, utilizando os operadores booleanos OR e AND. Para compor a amostra foram selecionados 8 artigos sendo eles dos últimos 4 anos e em inglês. De acordo com os achados, houve uma melhora na compreensão de assuntos nas bases, de memorização em conhecimentos de curto e longo prazo, aumento da motivação e ampliação do envolvimento e interação entre colegas. E apurou-se que os alunos que são expostos a gamificação como meio de aprendizagem apresentam desempenhos promissores, e quando comparados a grupos que não desfrutaram desta ferramenta este desempenho torna-se superior. Os estudos mostraram que a gamificação traz muitos benefícios para o ensino-aprendizagem, pois motiva os alunos a buscarem o conhecimento tornando-os protagonistas no desenvolvimento dos saberes, proporcionando assim a ludicidade e satisfação no ensino, o que facilita a aprendizagem no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Jogos Recreativos. Educação em Saúde

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, dentro do cenário educacional nota-se o surgimento de uma crise motivacional. Diversas instituições de ensino deparam-se com obstáculos para envolver os estudantes utilizando os métodos de ensino tradicionais. Com isso, tornou-se necessário descobrir maneiras de ultrapassar os recursos tradicionais, assim como outras formas para cativar e motivar os alunos (TOLOMEI, 2017).

Segundo Meneses e Bortoli (2018), com o aumento da popularidade dos jogos de vídeo, nasceu um movimento com o propósito de promover a expansão e execução de mecanismos dos jogos para a realidade. A gamificação (do original em inglês gamification) refere-se ao uso de mecanismos de jogos com a finalidade de resolver problemas práticos ou para atrair um público específico.

Sendo assim, a Gamificação é uma metodologia que compreende o uso de elementos de designer de games em situações fora dos games, tendo como intuito motivar e melhorar as atividades realizadas bem como a atenção dos jogadores quanto à determinada temática. Os principais elementos presentes em um game são alcance de objetivos e metas, regras que devem ser claras, a obtenção de recompensas, o trabalho com os erros durante os processos, a diversão, a presença de narrativas e de abstração da realidade. Com os games também é possível trabalhar aspectos de cooperação, conflito, e voluntariedade, por isso é considerado um método amplo. Dessa forma, essa metodologia de ensino tem ganhado espaço nas salas de aulas e dentro das pesquisas nos últimos anos (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Nas metodologias ativas os discentes passam a exercer um papel de protagonista do próprio aprendizado, visto que suas vivências, conhecimentos e pontos de vista são destacados como ponto de partida para a construção da aprendizagem. Em contrapartida ao tradicional, em que os alunos possuem comportamento passivo de recepção de assuntos teóricos (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Dessa perspectiva, é possível inferir que na sala de aula a gamificação ou ludificação, não se restringe apenas ao ato de jogar, mas também promove estímulo, incentivo, comprometimento, participação, aumento da eficiência, produção, resolução de atividades, alcance de metas específicas, evolução de aptidões e a promoção da

aprendizagem. Neste âmbito a gamificação enquadra-se como uma promissora metodologia ativa (SILVA; SALES, 2017).

Na área da saúde os jogos podem ser aplicados tanto para profissionais já formados para adquirir novos aprendizados como para graduandos que estão iniciando sua carreira. Destaca-se que na formação de graduação esta metodologia é diferencial para os conteúdos mais complexos, seja no momento de aprender os conceitos básicos de um assunto seja para entender suas especificidades (MARTINS et al., 2021).

Diante do exposto, surgiu-se o questionamento: Quais os benefícios da gamificação para o Ensino de graduação em Saúde? O objetivo deste estudo é identificar quais os principais benefícios oferecidos pela gamificação a alunos de graduação de cursos da área da saúde.

## METODOLOGIA

Este estudo segue o modelo de revisão integrativa com busca sistemática considerando os termos que caracterizam a questão da pesquisa estruturada pelo método população, intervenção, comparação e desfecho (Tabela 1). O trabalho foi realizado através de pesquisa em bases de dados, partindo de critérios de inclusão e exclusão pré-definidos visando a qualidade dos estudos e sua proximidade com a temática. O levantamento do material foi realizado nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Medical Literature Analysis and Retrieval System On-line (MEDLINE) via PubMed, EMBASE e Cochrane Library no mês de maio do ano de 2022. Utilizou-se descritores indexados do Medical Subject Headings (MeSH), Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e Emtree, sendo eles: “Gamification”, “Ludicidade”, “Games, Recreational” e “Health Education”.

Os cruzamentos nas bases de dados foram traçados utilizando os operadores OR entre descritores e termos sinônimos e AND para cruzamento das linhas com a estratégia dos dois termos/assuntos (Tabela 2). A partir da pergunta problema: “Quais os benefícios da gamificação para o ensino em saúde durante a graduação?”

Utilizou-se como critérios de inclusão para a pesquisa: artigos que tratam da gamificação para estudantes da área da saúde, artigos disponíveis na íntegra, sem restrição de idioma ou ano. Como exclusão estudos que tratem da gamificação em outras

áreas e cursos, que não se referem à formação de profissionais da saúde, resumos, capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, anais de eventos e artigos que trabalham a gamificação apenas em simulações ou que apresentem essa metodologia apenas em pós graduações.

**Tabela 1.** Acrônimo do método população, intervenção, comparação e desfecho.

População	Estudantes de graduação das áreas da saúde.
Intervenção	Gamificação no ensino.
Comparação	Nenhuma intervenção e ações de gamificação no ensino.
Desfecho	Benefícios da gamificação
Tipo do estudo	Ensaio clínico controlado randomizado, estudo de coorte prospectivo e retrospectivo, caso-controle e ensaio clínico controlado não randomizado.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

**Tabela 2.** Estratégia de busca nas bases.

MEDLINE	"Gamification"[Mesh] OR (Gamification) OR "Games, Recreational"[Mesh] OR (Games, Recreational) OR (Game, Recreational) OR (Recreational Game) OR (Recreational Games) AND "Health Education"[Mesh] OR (Health Education) OR "Education"[Mesh] OR (Educational Activities) OR (Activities, Educational) OR (Activity, Educational) OR (Educational Activity)
COCHRANE	(Gamification) OR (Games, Recreational) OR (Game, Recreational) OR (Recreational Game) OR (Recreational Games) AND (Health Education) OR (Education) OR (Educational Activities) OR (Activities, Educational) OR (Activity, Educational) OR (Educational Activity)
EMBASE	'gamification'/exp OR (gamification) OR 'recreational game'/exp OR (games, recreational) OR (game, recreational) OR (recreational games) AND 'health education'/exp OR (health education) OR 'education'/exp OR (education) OR 'educational activities'/exp OR (educational activities) OR (Activities, Educational)
BVS	MH: "Ludicidade " OR ("Ludicidade") OR ("playfulness") OR (alegría) OR MH: "Games, Recreational" OR ("Games, Recreational") OR ("Jogos Recreativos") OR ("Juegos Recreacionales") OR ("Jogos Recreacionais") OR ("gamificação") OR MH: 103.450.642.693\$ OR MH: 103.450.642.693.465\$ AND MH: "Health Education" OR ("Health Education") OR ("Educação em Saúde") OR ("Educación en Salud") OR ("Educar para a Saúde") OR ("Educação para a Saúde") OR MH: "Education" OR ("Education") OR ("Educación") OR ("Atividades Educacionais") OR ("Atividades Educativas") OR MH: 102\$

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Diante disso, realizou-se leitura de título, resumo e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, e conseqüentemente análise de dados como objetivo, questão norteadora, metodologia empregada, tipo de abordagem, resultados encontrados e conclusões, assim, foram selecionados oito estudos para a composição final desta pesquisa.

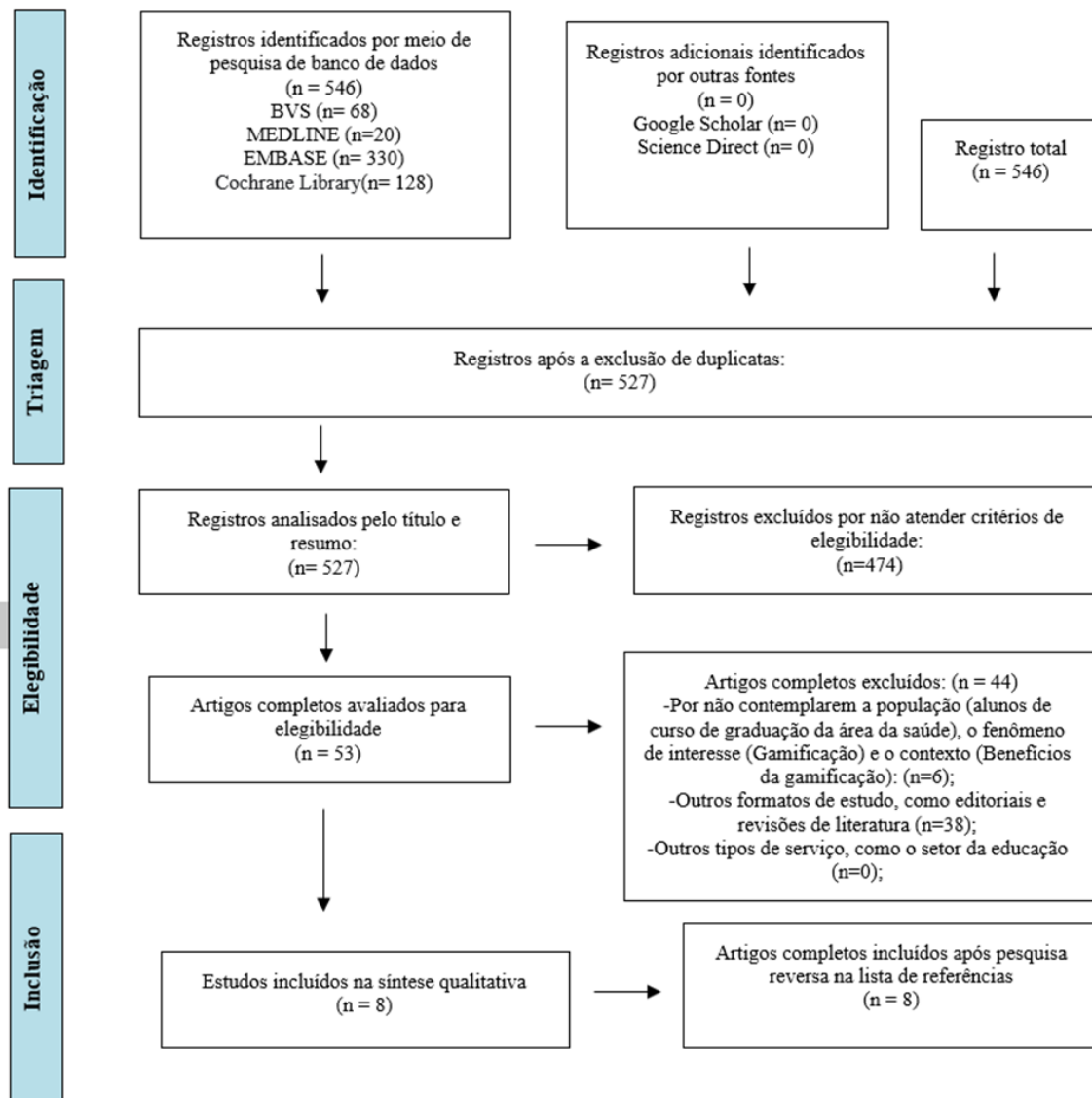


Figura 1. Fluxograma da seleção dos estudos para revisão. Fonte: Elaborado pelos autores (2022), adaptado do PRISMA-ScR (2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a Tabela 3, todos os artigos que compõem a amostra são dos últimos 4 anos, o que reforça a ideia de que as pesquisas quanto à gamificação intensificaram-se recentemente. Os estudos encontrados na amostra em sua totalidade são do idioma inglês, característica positiva tendo em vista que o inglês é uma língua universal e que isso facilita a divulgação dos achados da pesquisa a nível mundial.

Em relação aos públicos participantes das pesquisas identifica-se a participação de graduandos de enfermagem, farmácia e medicina. Todavia, embora na busca de alta sensibilidade tenham sido identificados apenas estes cursos de graduação, os achados nos artigos mostram que a efetividade em relação a gamificação pode ser replicada também em outros cursos de graduação da área. Além disso, através dos resultados obtidos da busca é notório que a gamificação encaixa-se perfeitamente nas modalidades de curso de saúde tanto presenciais quanto virtuais, sendo capaz de responder ao proposto por ambas as formas de ensino.

Somado a isso, entre os 8 artigos que compõem a amostra deste estudo observa-se o uso da gamificação em diferentes fases do processo de aprendizagem, a mesma aparece como etapa de memorização/fixação de conteúdos em cursos extensores dentro de disciplinas e também como método avaliativo para mensuração do progresso dos alunos quanto aos conteúdos.

Os estudos encontrados descrevem fortemente o papel do aluno na inserção da gamificação em seu processo ensino e aprendizagem destacando seu protagonismo na condução de desenvolvimento de saberes. Porém, os estudos dão poucos detalhes do papel do professor como mediador, e este é um aspecto que deve ser levado em consideração para averiguar a qualidade da inserção desta metodologia.

Respondendo ao objetivo principal da busca sistemática quanto a existência dos benefícios da gamificação para o ensino a saúde constatou-se que houve melhora na compreensão de assuntos nas bases, na memorização em conhecimentos de curto e longo prazo, aumento da motivação e ampliação do envolvimento e interação entre colegas. Além disso, com essa vivência, os alunos apresentaram desempenhos promissores em comparação a grupos que vivenciaram outros métodos. Ademais, os artigos fundamentam a boa aceitabilidade dos alunos a utilização da gamificação em sua rotina de estudos.



**Tabela 3.** Principais pontos abordados nos estudos incluídos.

Referência	Objetivo	Métodos	N	Principais achados
Whitman <i>et al.</i> , 2018	Projetar, implementar e avaliar um curso eletivo de imagem molecular que exporia os alunos de graduação e Doutorado em Farmácia aos fundamentos de várias modalidades de imagem e suas aplicações pré-clínicas e clínicas.	Foram realizados exercícios baseados em aplicativos de aprendizagem ativa, palestras didáticas na forma de aulas de campo, gamificação com problemas, mapas conceituais, relatórios resumidos escritos e apresentações formais. Além das avaliações padrões do curso, uma pesquisa pré e pós curso foi realizada para avaliar a confiança dos alunos em relação ao conteúdo.	101	A análise dos resultados da avaliação do curso demonstrou um desfecho globalmente positivo, pois a maioria dos alunos responderam que o curso aumentou significativamente a compreensão das áreas temáticas cobertas.
Hu <i>et al.</i> , 2021	Projetar um jogo de computador “NEOGAMES” para treinar estudantes de medicina em ressuscitação neonatal de maneira econômica, acessível e examinar se o treinamento baseado em jogos melhora a obtenção de conhecimento a longo prazo em estudantes de medicina.	“NEOGAMES” consiste em uma tela com imagens de uma incubadora, um bebê, objetos visuais, anatomia, cartões de ação, entre outros recursos. Os participantes do grupo experimental jogaram o “NEOGAMES” antes do treino. O grupo controle realizou apenas o treino. Todos os participantes completaram três testes escritos, testes de conhecimento pré e pós-treinamento e um teste de acompanhamento após 6 meses.	81	Houve uma melhoria significativa do conhecimento a curto prazo e isso foi observado apenas nos estudantes do sexo masculino no grupo de jogos com base em suas pontuações de teste 5,2 pontos mais altas do que as do grupo controle. Identificou-se melhoria do conhecimento a longo prazo em 6 meses para os alunos de ambos os sexos (masculino e feminino) no grupo experimental, com pontuações de teste 21,8 e 20 pontos mais altas, respectivamente, do que os do grupo controle.
Shafqat <i>et al.</i> , 2019	Explorar se os jogadores de videogame têm melhor desempenho do que os não-jogadores ou vice-versa em uma tarefa de anestesia guiada por ultrassom.	Os participantes foram submetidos a uma avaliação das habilidades visuoespaciais. Após o ensino padronizado, o desempenho técnico dos recrutas de uma tarefa de agulha guiada por ultrassom foi avaliado quanto à qualidade geral pela escala de classificação global [GRS].	60	Os jogadores de videogame tiveram um desempenho significativamente melhor do que os não jogadores e, portanto, previram o desempenho psicomotor de uma tarefa de agulha guiada por ultrassom. No entanto, estudos futuros devem ser mais consistentes, para que se possa obter evidências mais fortes sobre esse tema.

Tabela 3. *Continuação.*

Referência	Objetivo	Métodos	N	Principais achados
Inangil <i>et al.</i> , 2022	Determinar os efeitos do uso de animação e gamificação na educação à distância online do curso de enfermagem em diabetes sobre o conhecimento e a motivação.	<b>Grupo Controle:</b> Métodos de ensino tradicionais como apresentação em PowerPoint, palestra e perguntas e respostas. <b>Grupo Experimental:</b> Foram exibidos vídeos animados sobre o conteúdo no início das aulas. Posteriormente, as aulas continuavam com métodos de ensino como palestra direta e perguntas e respostas sobre o conteúdo. O Instrumento Web 2.0 “Kahoot!” foi usado no final de cada aula para reforçar a aprendizagem dos alunos. Os dados foram coletados por meio do “Teste de Conhecimento de Enfermagem em Diabetes”, “Pesquisa de Motivação de Materiais Instrucionais” e “Formulário de Opinião sobre Educação em Diabetes Apoiado por Instrumentos Digitais”.	70	Houve uma diferença estatística entre os escores de conhecimento de Enfermagem em Diabetes dos grupos após o curso. Os alunos do grupo experimental apresentaram atenção e satisfação e pontuações totais significativamente maiores nas subdimensões da Escala de Motivação para material didático em comparação com o grupo controle ( $P < 0,001$ ). Os resultados em estudantes de enfermagem demonstraram que o uso de animação e gamificação no ensino a distância online em estudantes de enfermagem aumentou o conhecimento e motivação.
Grech; Grech, 2021	Comparar as avaliações de estudantes de graduação em enfermagem de um programa educacional gamificado.	<b>Grupo Controle:</b> Participou de webinars não gamificados, com apresentação em PowerPoint. <b>Grupo Experimental:</b> Participou de webinars gamificados com apresentação no Mentimeter®. Tiveram autonomia de responder perguntas de forma divertida. Posteriormente, foi enviado aos participantes um questionário revisado para investigar a experiência de aprendizagem.	40	Os alunos perceberam o ensino do webinar gamificado semelhante ao não gamificado, sendo ambos de boa qualidade. Os alunos do grupo experimental destacaram que o uso da gamificação na aprendizagem online auxiliou no envolvimento e na interação dos alunos. Dessa forma, o uso da gamificação pode ajudar a aumentar o engajamento dos estudantes de enfermagem.
Lam <i>et al.</i> , 2019.	Avaliar as atitudes e a satisfação dos estudantes farmacêuticos em relação à prática de jogos virtuais educativos em sala de aula.	Jogos virtuais foram usados no ambiente de sala de aula. Estudantes de Farmácia do primeiro ano participaram de duas missões do Mimycx. O preenchimento dos questionários pré e pós-quest via Qualtrics foi voluntário.	79	Os alunos indicaram familiaridade com conceitos de jogos relacionados ao ambiente virtual e avatares utilizados no estudo. A mudança em suas atitudes e satisfação com a experiência de aprendizado virtual do Mimycx foi significativa entre os dois momentos de aprendizado.

Tabela 3. Continuação.

Referência	Objetivo	Métodos	N	Principais achados
Grech; Grech, 2021.	Comparar as avaliações de estudantes de graduação em enfermagem de um programa educacional gamificado.	<b>Grupo Controle:</b> Participou de webinars não gamificados, com apresentação em PowerPoint. <b>Grupo Experimental:</b> Participou de webinars gamificados com apresentação no Mentimeter®. Também tiveram autonomia de responder perguntas de forma divertida. Posteriormente, foi enviado aos participantes o questionário revisado “Avaliações de estudantes de qualidade Educacional” para investigar a experiência de aprendizagem dos mesmos.	40	De acordo com as percepções dos alunos, a qualidade do ensino do webinar gamificado foi semelhante ao não gamificado, sendo ambos de boa qualidade. Os alunos do grupo experimental destacaram que o uso da gamificação na aprendizagem online auxiliou no envolvimento e na interação dos alunos. Dessa forma, o uso da gamificação pode ajudar a aumentar o engajamento dos estudantes de enfermagem.
Tsopraa <i>et al.</i> , 2020.	Projetar um jogo sério para o ensino de antibióticos e avaliar sua usabilidade e jogabilidade por estudantes de medicina.	Utilizou-se várias técnicas de gamificação (uso de mascotes, avatares, recompensas, placar de líderes) e gráficos de desenhos animados no design do AntibioGame®. O jogo foi avaliado pedindo aos estudantes que avaliassem sua satisfação e a usabilidade e jogabilidade do jogo em um formulário (derivado da escala MEEGA+) eletrônico e por meio de discussões em grupo.	57	Os estudantes de medicina acharam o jogo atrativo, utilizável, divertido e apropriado para o aprendizado. A qualidade do jogo foi considerada “boa” (pontuação = 60 na escala MEEGA+). Todos os alunos disseram que recomendariam o jogo, 96% gostaram e 81% usariam para revisão.
Mosalanejad <i>et al.</i> , 2020.	Avaliar a implementação de uma gamificação mental a partir do blended learning baseado no modelo flex e a eficácia deste programa nos alunos.	Foi utilizada a gamificação como um modelo flexível no aprendizado dos alunos. A avaliação da satisfação dos alunos foi feita por meio de questões abertas no exame final.	20	Os resultados da prospectiva dos alunos sobre a eficácia do método mostraram que os escores médios da maioria dos itens foram superiores à média. Isso implica que a atitude dos alunos em relação ao uso da gamificação foi positiva. Também foram analisados os resultados qualitativos do estudo e examinada a análise dos alunos sobre suas vantagens e desvantagens e suas percepções sobre o impacto da intervenção.

Estudos apontam que os criadores de games costumam basear seus jogos em teorias como a Teoria do Flow que serve para descrever a situação mental do indivíduo durante alguma atividade que considere prazerosa e que lhe desperte vontade de continuá-la por determinado tempo. Através dessa teoria constata-se que ao jogar é possível desenvolver prazer, ainda que para que esse jogo gere prazer seja necessário planejamento árduo e organização dos criadores, que precisam responder perguntas de quando, como, onde e porque realizar essas metodologias (FERREIRA, 2019).

Em complemento Bento (2019) aponta em seus estudos como o processo de gamificação age no interior de alunos de medicina exemplificando a transição do jogar para o desenvolvimento do raciocínio clínico e trazendo que este é um processo complexo, que envolve diferentes tipos de memória e sensações. O autor ainda aponta que uma característica importante para este método vir funcionando é que as gerações atuais naturalmente já são inseridas no meio tecnológico desde sua introdução na sociedade, são as chamadas gerações Millennials ou Net Generation. E ainda que no estudo seja mencionado apenas os alunos de medicina, é inegável que os millenials hoje são cada vez mais ocupantes dos espaços universitários, inclusive dos cursos da área da saúde.

Continuadamente, outros estudos mostram que o comportamento e a afinidade dessa geração por tecnologias podem ser fortemente entendidos e explicados pela própria neurociência que apresenta como as regiões cerebrais respondem a estímulos tecnológicos. As pesquisas referem que os chamados nativos digitais prestam menos atenção às aulas expositivas e que o cérebro só absorve aquilo que o aluno dá atenção e considera interessante (ROSA, 2018).

Destaca-se que de acordo com a neurociência o cérebro costuma dar importância aquilo que gera emoção por isso a valia de usar métodos emocionantes para gravar conteúdos. Vale lembrar que para estimular alunos é necessário ter em mente qual região do cérebro requer que seja mais ativada para a o aprendizado se é o hemisfério esquerdo que apresenta maior domínio da linguagem formal, como regras gramaticais, e capacidade em lidar com números e entender contas matemáticas ou o hemisfério direito do cérebro responsável por capacidades mais abstratas, subjetivas e impulsivas (ROSA, 2018). Na busca realizada para esta revisão embora os estudos relatarem que a gamificação aplicada aos alunos estimulava ambos os hemisférios, pelos achados pode-se acreditar que o hemisfério mais proposto para estímulo é o direito pela necessidade de estimular

raciocínio crítico dos estudantes quanto as subjetividades envolvidas do processo saúde e doença.

E por conseguinte a literatura responde aos achados desta pesquisa por confirmar que os alunos do ensino remoto adaptam-se tão bem a gamificação quanto os alunos de ensino presencial, devendo se levar em conta que o ensino remoto é uma modalidade que requer maior atratividade para os alunos devido a fácil possibilidade de dispersão em outros veículos da internet. No estudo de Pantoja, Silva e Montenegro (2022), é apontado que a aceitabilidade dos alunos pela gamificação até mesmo em ensino remoto varia de 46% até 57%, um número consideravelmente positivo para os especialistas.

Concomitante a estes fatos a literatura comprova a veracidade das descobertas da revisão também quanto a utilização da gamificação em diferentes etapas do processo de aprendizagem, dando uma valorização considerável ao uso dessa no método avaliativo. Santos e Dias (2020), refletem que a gamificação é um instrumento potente para avaliar os alunos, pois, ainda que o aluno erre alguma tarefa/questão ele não se sente desmotivado a abandonar o jogo diferentemente da avaliação comum onde o aluno tende a desistir de responder as questões quando não sabe a resposta alinhada ao que se diz. Nesta perspectiva a gamificação é útil para alcançar o almejado recomeço que deve existir dia-a-dia na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura explorada no presente estudo revela a gamificação como uma metodologia ativa muito eficaz e que possui vários benefícios. Dentre eles, está a capacidade de fortalecer o aprendizado acerca das temáticas propostas pelos professores em sala de aula. Esse tipo de modalidade de ensino é vantajosa porque estimula os alunos a serem protagonistas fazendo com que eles sintam o desejo de buscar mais conhecimento, além de proporcionar a diversão durante o aprendizado.

É importante salientar que para utilizar a gamificação primeiramente é necessário que o docente saiba quais os objetivos ele almeja alcançar e realize bem a escolha de como aplicar os jogos, pois associado com a teoria facilitará o desempenho dos alunos dentro do ambiente escolar tornando o ensino mais lúdico e interativo.

De maneira conjunta, o docente e o aluno são beneficiados, permitindo assim, a troca de saberes, o aprimoramento de técnicas e alinhamento da teoria e prática. Por fim, os estudos abordados nesta revisão apontam para a maior adesão desta ferramenta por instituições de ensino de Graduação.

## REFERÊNCIAS

BENTO, C. J. *Gamificação e desenvolvimento da competência diagnóstica: uma revisão sistemática da literatura*. 2019. 47f. Dissertação (Programa de Mestrado em Ensino em Saúde) - Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Lajeado/RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, S.C. A gamificação na área da saúde: um mapeamento sistemático. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2019. *Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação*, 2019.

GRECH, J.; GRECH, J. Nursing students' evaluation of a gamified public health educational webinar: A comparative pilot study. *Nursing Open*, p. 1-10, 2021.

HU, L.; ZHANG, L.; YIN, R.; LI, Z.; SHEN, J.; TAN, H.; WU, J.; ZHOU, W. NEOGAMES: A Serious Computer Game That Improves Long-Term Knowledge Retention of Neonatal Resuscitation in Undergraduate Medical Students. *Frontiers in pediatrics*, v. 9, 2021.

INANGIL, D.; DINCER, B.; KABUK, A. Effectiveness of the Use of Animation and Gamification in Online Distance Education During Pandemic. *Computers, Informatics, Nursing*, v. 40, n.5, p. 335-340, 2022.

LAM, J.T.; GUTIERREZ, M.A.; GOAD, J.A.; ODESSKY, L.; BOCK, J. Use of virtual games for interactive learning in a pharmacy curriculum. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, v. 11, p. 51-57, 2019.

MARTINS, J.L.R. *et al.* Gamificação em imunologia como estratégia de apoio discente: uma revisão sobre imunno rush. In: 41º SEMINÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES, 2021. *Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, v. 3, n. 2, p. 101-107, 2021.

MENESES, C.C.N.; BORTOLI, R. Gamificação: surgimento e consolidação. *Revista C & S*, São Bernardo do Campo, v. 40, n. 1, p. 267-297, 2018.

MOSALANEJAD, L.; ABDOLLAHIFARD, S.; ABDIAN, T. Psychiatry gamification from blended learning models and efficacy of this program on students. *Journal of Education and Health Promotion*, v.9, n. 68, 2020.

PANTOJA, A.P.; SILVA, N.C.; MONTENEGRO, A.V. Uso de elementos da gamificação como recurso metodológico no ensino de biologia: aplicações no ensino remoto no IFPA-Campus Abaetetuba. *Vivências*, v. 18, n. 36, p. 303-321, 2022.

ROSA, T.M.R. *Gamificação: uma prática para revitalizar a educação*. 2018. 74f. Trabalho de Conclusão de Pós Graduação (Curso de Especialista em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -CINTED/UFRGS, Rio Grande do Sul, 2018.

SANTOS, C.; DIAS, C. Kahoot! Em Ensino à Distância: Uma Experiência em Tempos de Pandemia por CoViD-19. *Interacções*, v. 16, n. 55, p. 123-139, 2020.

SHAFQAT A.; MUKARRAM, S.; BEDFORTH, N.M.; HARDMAN, J.G.; MCCAHERN, R.A. Impact of video games on ultrasound-guided regional anesthesia skills. *Regional Anesthesia e Pain Medicine*, v. 45, n.11, p. 860-865, 2020.

SILVA, J.B.; SALES, G.L; CASTRO, J.B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, 2019.

SILVA, J.B.; SALES, G.L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. *Acta Scientiae*, v. 19, n. 5, p. 782-798, 2017.

TOLOMEI, B.V. A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *Revista Científica em Educação à Distância*, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

TSOPRAA, R.; COURTINEE, M.; MECHAÏG, F.M; COHENF, S.; BOUCHAUDG, O.; LAMYE, J.B.; SEDKIE, K.; EAPD, D.; CABALD, M. AntibioGame®: A serious game for teaching medical students about antibiotic use. *International Journal of Medical Informatics*, v.136, 2020.

WHITMAN, C.; KAMATH, S.; LAWRENCE, S.; WHISENANT, D.; SPORT, S.; SIDWELL, W.; MITCHELL, A.; OSBOURNE, E.; BOLINA, J.; GILL, K.; FINLEY, C.; LAMBSON, D.; WOOD, T.; PANIZZI, J.R; PANIZZI-WOODLEYBLACKWELL, K.T.C; PANIZZID, P. Design and implementation of a molecular imaging elective for third-year pharmacy student. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, v. 12, n. 2, p.132-141, 2020.



# Benefícios da aprendizagem criativa para o processo de ensino aprendizagem de Ciências

## Autores:

### Kércia Nunes Silva

*Graduanda em licenciatura em ciências biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba*

### Erich de Freitas Mariano

*Doutor em ciências biológicas, professor da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba*

DOI: 10.58203/Licuri.20901

### Como citar este capítulo:

SILVA, Kércia Nunes; MARIANO, Erich de Freitas. Benefícios da aprendizagem criativa para o processo de ensino aprendizagem de Ciências. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 154-165.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Um dos grandes desafios da atualidade é despertar o interesse dos alunos para aprender e desenvolver sua criatividade em sala de aula, tendo em vista que as práticas de ensino tradicionais não favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC. Se tratando do ensino de ciências é muito importante os docentes utilizarem práticas pedagógicas que ajudem os alunos a adquirirem conhecimentos científicos para que eles tenham uma melhor compreensão do mundo a sua volta e intervir de modo responsável e consciente nas questões sociais e ambientais, bem como, para que eles possam ser agentes do seu próprio processo de aprendizagem e tenham espaço em sala de aula para expressarem suas opiniões, além de trabalhar em grupos sempre trocando experiências uns com os outros, assim, tendo em vista a importância da aprendizagem criativa nesse processo, o objetivo desse estudo é mostrar os benefícios da aprendizagem criativa para o processo de ensino aprendizagem de ciências e para o desenvolvimento da criatividade e participação ativa dos alunos em sala de aula, além de mostrar na literatura científica algumas propostas metodológicas alinhadas com a aprendizagem criativa que os professores podem utilizar para alcançar tais objetivos, evidenciando que através do Scratch, maquetes, narrativas e histórias em quadrinhos é possível tornar o processo de ensino aprendizagem de ciências mais lúdico e criativo.

**Palavras-chave:** Ensino. Propostas metodológicas. Ensino-aprendizagem

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade atual têm evidenciado o quanto a educação também precisa mudar, sendo necessário incorporar dentro do processo de ensino-aprendizagem novas propostas metodológicas onde os discentes possam ser preparados para lidar com os desafios sociais atuais. Dentro dessa perspectiva pode-se notar um ritmo acelerado de transformações exigindo dos indivíduos a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora. O desafio fundamental da escola, para acompanhar as mudanças do mundo, é evoluir para ser mais relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais (MORAN, 2014).

É recorrente observar dentro das salas de aulas cada vez mais alunos desmotivados e sem interesse em aprender, onde boa parte dos docentes ainda utilizam o método tradicional de ensino dificultando assim o envolvimento dos alunos nas aulas, além de inibir um ambiente onde o aluno possa expressar sua criatividade. Há numerosos fatores que contribuem para cercear ou limitar a expressão da criatividade em sala de aula. Procedimentos de ensino convergente, extensão do conteúdo a ser ensinado em um período curto de tempo, normas institucionais reticentes à inovação no que diz respeito a práticas pedagógicas são alguns desses fatores (ALENCAR, FLEITH, BORGES, 2018).

Dentro dessa perspectiva a aprendizagem criativa se mostra como uma proposta metodológica capaz de levar os alunos a pensarem de maneira criativa, resolver situações problemas, além de contribuir para que o aluno crie, imagine, reflita e compartilhe suas ideias com os demais educandos dentro da sala de aula, tais habilidades são importantes não somente dentro da sala de aula, mas também, fora dela, no dia a dia. A aprendizagem criativa também pode se estender além das paredes da sala de aula. Quando os alunos têm a oportunidade e apoio para identificar seus próprios problemas a serem resolvidos e suas próprias maneiras de resolvê-los, eles podem fazer contribuições positivas e duradouras em suas escolas, comunidades e além (BEGHETTO, 2021, 475).

Assim, desenvolver a aprendizagem criativa dentro das aulas de ciências permitirá que o aluno seja incentivado a pensar cientificamente e ser criativo no seu processo de aprendizagem. Por essa razão o objetivo desse estudo é evidenciar os benefícios da aprendizagem criativa no processo de ensino aprendizagem nas aulas de ciências, bem

como salientar alguns trabalhos científicos que mostrem atividades que podem ser desenvolvidas através da aprendizagem criativa.

## APRENDIZAGEM CRIATIVA E A BNCC

Inspirado nas propostas do educador americano Seymour Papert que fundamenta-se no construcionismo, o professor e pesquisador Mitchel Resnick, junto com o MediaLab do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), formularam o conceito de aprendizagem criativa no qual configura-se como sendo uma abordagem pedagógica enriquecedora que busca desenvolver dentro da sala de aula um ambiente onde os discentes estimulem a criatividade, a imaginação bem como a colaboração através de trabalhos em grupo afim de despertar o interesse dos alunos e fazer com que eles se tornem agentes responsáveis pelo seu próprio conhecimento, tornando assim a aprendizagem mais dinâmica e significativa.

É preciso dar a oportunidade de o aluno exercitar sua criatividade, seja em sala ou fora dela. Na maioria das vezes, quando não utilizamos nenhuma forma de metodologia ativa, acabamos por perder a chance de desenvolver “pensadores criativos (APLEWICZ, 2021).

Dentro dessa perspectiva Resnick construiu o espiral da aprendizagem criativa que é visto como o propulsor do pensamento criativo e estar alicerçado em imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, esse espiral é repetido inúmeras vezes, ou seja, no jardim de infância ao brincarem e desenvolverem atividades dentro da sala de aula as crianças passam por todos esses processos do espiral e é através dele que elas desenvolvem sua criatividade.

À medida que as crianças do jardim de infância percorrem a espiral, elas desenvolvem e refinam suas habilidades como pensadoras criativas, aprendem a desenvolver as próprias ideias, testá-las, experimentar alternativas, obter as opiniões de outras pessoas e criar ideias baseadas em suas experiências (RESNICK, 2020).

APLEWICZ destaca que essa dinâmica de aprendizagem da espiral de aprendizagem criativa pode ser observada de forma natural quando as crianças frequentam o jardim de infância. Ao brincar, essa espiral da aprendizagem criativa é repetida várias vezes, os materiais e as criações podem variar, mas o processo básico é sempre o mesmo. Essa criação pode envolver vários materiais como: blocos de madeiras, lápis de cor, cartolina, bem como músicas, histórias e imagens, ou seja, na pré-escola quando a criança é colocada em situações onde ela pode desenvolver sua imaginação, suas habilidades e criatividade, isso potencializa o seu aprendizado e faz com que ela desenvolva suas próprias ideias e seja agente do seu próprio processo de aprendizagem, nesse sentido o professor passa a ser incentivador e facilitador dentro desse processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, depois da etapa da educação infantil, maior parte das escolas passam a instrumentalizar aulas mais expositivas, tendo o professor como uma figura central dentro da sala de aula onde os alunos apenas absorvem e memorizam informações e reproduz saberes, ou seja, não há um espaço para que os alunos analisem, imaginem, elaborem, testem hipóteses e resolva situações problemas, muito menos desenvolvam um pensamento criativo.

Um grande desafio que a aprendizagem criativa se propõe é quebrar resistências, tanto docente quanto discente, uma vez que, por estarem acostumados a uma educação vertical, onde o docente dá ordens e o discente reproduz, haja maior resistência em aprender criando situações e novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2019).

A Base Nacional comum curricular (BNCC) é um documento normativo que define um conjunto de habilidades e competências como a criatividade, pensamento crítico e colaboração que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, porém não é possível que essas habilidades sejam desenvolvidas sem a participação ativa dos alunos dentro da sala de aula, por essa razão incluir a aprendizagem criativa dentro do currículo educacional proporciona o desenvolvimento de várias competências gerais da BNCC destacando-se a competência geral dois que define que o aluno deve exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar

causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas, assim, é necessário o professor criar meios para que o aluno desenvolva essa competência de maneira prática e ativa dentro da sala de aula.

Ainda dentro dessa perspectiva, a aprendizagem criativa é norteada por quatro princípios que ajudam os professores a incentivarem seus alunos a se desenvolverem como pensadores criativos, esses princípios são os quatro Ps da aprendizagem criativa: projetos, paixão, pares e pensar brincando, Resnick (2017) ressalta que a melhor maneira de cultivar a criatividade é ajudando as pessoas a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em colaboração com pares e mantendo o espírito de pensar brincando, por essa razão essa abordagem pedagógica oferece um embasamento para que os professores possam propor atividades que estimulem a curiosidade intelectual dos seus discentes, onde eles sejam encorajados a descobrirem novos meios de resoluções de problemas, bem como compartilhar ideias com os demais alunos dentro da sala de aula de forma a dialogar com a sua realidade de vida, assim desenvolver atividades em pares é uma forma de nutrir a criatividade, pois a medida que os alunos se envolvem e se ajudam mutuamente eles acabam criando ideias novas de forma colaborativa além de permitir que cada um encontre seus potenciais, dentro dessa perspectiva a BNCC destaca na competência 4 que a comunicação é muito importante pois ao longo da educação básica o educando deve expressar-se a partir de diferentes linguagens e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, Sob o mesmo ponto de vista, a competência geral nove vai destacar o desenvolvimento da empatia e cooperação bem como a resolução de conflitos, essa habilidade é de extrema importância tanto em sala de aula como também na vida pessoal e profissional do ser humano, por isso ao trabalharem em pares em suas atividades os alunos terão a oportunidade desenvolver a empatia, o diálogo e a colaboração, além do respeito ao próximo.

Quando um discente compartilha suas experiências ele se coloca como detentor de uma opinião ou ideia e ganha força através dessa expressão. Essa força o faz ter a paixão necessária para continuar semeando seus pensamentos e buscar um resultado, e essa busca acontece também através de feedbacks, sugestões e até opiniões contrárias. Assim, ele aprende a lidar com argumentos opostos ao seu pensamento e adquire a oportunidade de aflorar sua criticidade (COSTA; GOMES, 2018).

Dentro dos quatro Ps da aprendizagem criativa pode-se destacar também a criação de projetos, seja através de linguagens de programação como scratch ou até mesmo com problemas referentes ao cotidiano dos alunos, essa abordagem proporciona o envolvimento dos alunos com os conteúdos programáticos de maneira interdisciplinar, onde eles são colocados à frente de resolverem situações problemas do mundo real, ao se trabalhar com projetos os alunos se sentem mais motivados para aprenderem, além de trabalharem em equipe desenvolvendo habilidades colaborativas, BENDER destaca que os alunos têm um rendimento mais elevado no ensino na ABP (aprendizagem baseada em projetos) do que no ensino tradicional, é importante ressaltar que uma das principais características ao se trabalhar com projetos é que os professores ao invés de serem fornecedores de informações eles passam a ser orientadores e facilitadores, tornando os alunos os próprios construtores do conhecimento, pois eles terão espaço para investigar, refletir, liberdade de escolha para resolver problemas e investigação, além de uma compreensão mais aprofundada do conteúdo em estudo e desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, ainda analisando a BNCC e suas competências e habilidades a competência geral sete vai destacar o quanto é importante os alunos desenvolverem suas próprias opiniões e argumentos sólidos e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética, assim nota-se o quanto se trabalhar com projetos ajuda os educandos a desenvolverem essa competência destacada na BNCC, onde o principal protagonista é o aluno, pois eles irão poder usar seus argumentos para construir seu aprendizado.

A ABP continua atual e ganha força, pois o momento pede por ações pedagógicas que ofereçam espaços e tempos para a valorização do protagonismo, da motivação, do engajamento, do aprender colaborativamente e da efetividade do aprender fazendo, refletindo sobre demandas locais e considerando as experiências prévias dos sujeitos envolvidos no processo (SIQUEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020).

Alinhado a isso, com a aprendizagem criativa é possível usar a tecnologia para envolver e estimular os alunos a resolverem problemas e criar projetos de seu interesse incluindo em suas criações jogos, personagens e histórias dos quais eles gostam, isso fará

com que o discente se disponha a se esforçar mais para aprender e concluir de forma mais satisfatória seus projetos, esse tipo de atividade pode ser desenvolvido com o scratch , O scratch é um projeto do grupo lifelong kindergarten no MIT Media Lab, desenvolvido pela scratch foundation, com essa linguagem de programação os alunos podem explorar os quatro ps da aprendizagem criativa de forma criativa , pois poderão criar projetos , expressar suas paixões , compartilhar suas ideias em pares e aprender brincando tudo isso alinhado ao conteúdo programático proposto pelo professor, assim pode-se dizer que na aprendizagem criativa o conhecimento e a pratica andam juntos, pois os educandos aprendem criando, seja um desenho, uma história em quadrinho, um jogo, uma narrativa, todas essas construções ajudam os professores a proporcionarem momentos onde os alunos sejam mais determinados , resilientes e autônomos ao fazerem suas atividades de forma mais dinâmica e isso pode ser refletido fora da sala de aula incorporando também as competências e habilidades previstas na BNCC.

## **PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS ALINHADAS COM A APRENDIZAGEM CRIATIVA**

A maneira como o ensino de ciências tem sido ministrado revela que a maior parte dos modelos de ensino tem sido voltados principalmente para memorização, além de muitas vezes ser descontextualizado de forma que os alunos não conseguem compreender o que está sendo estudado, bem como não conseguem desenvolver um pensamento crítico, científico e criativo. Bender e costa (2018,p.3) destaca que não se efetiva uma educação científica, crítica e construtiva em sala de aula com a fragmentação existente, o tradicional, mas sim deve-se buscar uma metodologia adequada que vise utilizar o conhecimento prévio dos estudantes para que uma aprendizagem significativa aconteça.

Dentro dessa perspectiva é necessário que o professor utilize novas propostas metodológicas para que os alunos possam participar de maneira ativa dentro da sala de aula, sempre indagando , expressando suas ideias e criatividade tornando o ambiente educacional mais significativo , assim utilizar a aprendizagem criativa nessas propostas é de extrema importância , pois ajudará a alcançar os objetivos tanto previsto na BNCC se tratando de habilidades e competência, bem como no que se refere ao ensino de ciências.

Ao se buscar por artigos que visem propostas metodológicas para o ensino de ciências alinhadas com a aprendizagem criativa, pôde-se observar que existem poucas pesquisas voltadas para essa área, mas, Medeiros e Santos, (2020) destacaram em sua pesquisa o uso do scratch no ensino de ciências para potencializar o raciocínio lógico e a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental, onde foi proposto aos alunos a criação de jogos usando a referida linguagem de programação. Os jogos além de serem dinâmicos, estimula a imaginação, a disciplina, o autocontrole, promovendo ainda o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos educandos. Para a realização dessa atividade foi necessário primeiro aplicar um questionário para saber a opinião dos alunos acerca do que eles sabiam e achavam sobre o uso das TICs no processo de Ensino-aprendizagem e a provável utilização e/ou criação de jogos e animações no Ensino de Ciências, logo após foi mostrado aos discentes alguns exemplo de jogos educativos que podem ser uteis para sua aprendizagem, bem como a apresentação do scrath para que os educandos se familiarizassem com a linguagem de programação , por fim foi proposto aos alunos a criação dos seus próprios jogos onde eles iam correlacionar com os conteúdos vistos em sala de aula nas aulas de ciências e criar o jogo, através dessa atividade ficou constatado que além dos discente aprenderem o conteúdo de ciências , eles também puderam aprender sobre conceitos matemáticos e computacionais, bem como ser autores do seu próprio processo de aprendizagem desenvolvendo também sua criatividade e criticidade.

Além disso, as histórias em quadrinhos são uma ótima ferramenta para se trabalhar conteúdos de ciências de forma lúdica, sempre buscando proporcionar momentos de criação , ou seja, momentos onde os alunos possam criar suas próprias histórias em quadrinhos usando sua imaginação e colocando em pratica aquilo que aprenderam. ANJOS, et al. ressalta que a história em quadrinhos é uma técnica didática que pode ter efeitos positivos no quesito ensino-aprendizagem, pois os alunos podem compreender melhor o conteúdo ministrado em sala de aula. SANJUAN(2009) destaca ainda que para realização deste recurso de ensino deve-se levar em conta poucos fatores como: a disponibilidade de materiais e de ferramentas a serem utilizados na elaboração dos quadrinhos, sendo estes produzidos artesanalmente ou com a utilização de softwares; a disponibilidade de espaço amplo onde os alunos possam utilizar sua imaginação e usarem a sua criatividade para confeccionar suas histórias de acordo com os temas propostos pelo professor. Nesse



contexto, o professor e a escola se tornam auxiliadora para desenvolver essa ferramenta de ensino.

Outrossim, a construção de maquetes também pode ser um instrumento de aquisição de conhecimentos levando em consideração a proposta da aprendizagem criativa, tendo em vista que os alunos estarão usando sua imaginação e ideias para produzir, além de se tornar uma atividade interdisciplinar integrada com outras disciplinas, como artes. (SANTOS e LINHARES) destaca que o uso de maquetes é um processo bastante amplo, pois consegue minimizar diversas dificuldades encontradas pelos estudantes, além de estimular mais o interesse dos alunos e promover um melhor entendimento dos conteúdos ministrados. Ele permite também uma aproximação maior dos estudantes entre si e com os professores em sala de aula, tornando assim as aulas mais harmoniosas e menos monótonas.

Morais E Freitas ressalta que o despertar do desenvolvimento da maquete, vai contribuir para que os/as alunos/as ao confeccioná-la, também aprendam e consigam fixar os conteúdos de forma mais eficaz, pois quando estão confeccionando as maquetes também estão fazendo questionamentos dos quais eles mesmos procuram pesquisar e esclarecer essas dúvidas. Assim, é possível adaptar os usos dos materiais a um ambiente de sala de aula para sua realização, tornando as aulas mais atrativas e motivadoras.

Ademais, as narrativas também contribuem para uma aprendizagem mais significativa e criativa pois permitem que os discentes façam reflexões e conexões entre o conhecimento adquiridos em sala de aula com suas próprias experiências adquiridas em casa e na sua comunidade. Assim aliar aprendizagem criativa com a produção de narrativas traz uma ferramenta pedagógica interessante para o ensino aprendizagem de ciências.

Aplewicz (2021) salienta que as narrativas se sustentam no conceito de que o estudante construa o conhecimento a partir de uma experimentação concreta e ativa, podendo assim contribuir para desenvolvimento da habilidade de pensar de forma criativa, com foco em solucionar problemas apoiando assim o aditamento dessas e de outras competências como preconiza a BNCC.

Portanto, incluir atividades onde os alunos sejam protagonistas do seu próprio conhecimento contribui não somente para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC, mas também favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa e criativa, ajudando os professores no desenvolvimento da alfabetização científica dos seus alunos onde eles possam entender os conceitos

científicos, terem a percepção de como tais conhecimentos são construídos e suas relações com o meio onde vivem, a tecnologia e a ciência de maneira estruturada e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desmotivação dos alunos em sala de aula é cada dia mais frequente, por essa razão mudanças metodológicas de ensino já uma realidade que deve ser levada em consideração pelos professores, assim, investir em propostas metodológicas que supra as necessidades atuais da sociedade e dos alunos é de grande importância tanto para o professor quanto para o aluno, dentro dessa perceptiva, um dos principais benefícios encontrados na aprendizagem criativa é que ela atende tanto as mudanças da educação do século XXI, como também as habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com a BNCC, além de colocar o discente no centro do processo de construção de conhecimentos, pois em sala de aula ele poderá expressar suas opiniões, trabalhar em grupos e aprimorar sua criatividade. Contudo, ao se analisar os trabalhos científicos ficou constatado que outras pesquisas devem ser feitas para mostrar como os professores podem trabalhar seus conteúdos nas aulas de ciências usando os benefícios que a aprendizagem criativa oferece.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de et al. Criatividade em sala de aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, v. 23, p. 555-566, 2018.

APLEWICZ, Priscila Sirigate. Análise de uma proposta metodológica sob a perspectiva da aprendizagem criativa por meio de narrativas para o ensino de ciências. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

ANJOS, Jansen Felix dos, et al. UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS (FÍSICA 9º ANO). VI Congresso nacional de educação, CONEDU.

BEGHETTO, Ronald A. Creative Learning in Education. *The Palgrave Handbook of Positive Education*, p. 473-491, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BENDER, Danusa; COSTA, Gisele Maria Tonin da. Ensino aprendizagem de ciências: metodologias que contribuam no processo. Revista de educação do IDEAU, v. 13, n. 27, 2018.

COSTA, Jady Caroline de Sousa; GOMES, Mileny de Abreu. A APRENDIZAGEM CRIATIVA COMO CAMINHO PARA UM NOVO MODELO DE ENSINO. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre.

DOS SANTOS, Fabricia Jorge Oliveira; LINHARES, Jussiara Candeira Spíndola. O USO DE MAQUETES NO ESTUDO DAS CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. VI Congresso nacional de educação, CONEDU.

LOPES, Leticia Azambuja. Ensino de Ciências a partir da aprendizagem criativa. Universidade luterana do brasil Programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática.

LIU, Andrea Santos; SILVA, Rita de Cassia; LIMA, Luana dos Santos. As histórias em quadrinhos como materiais didáticos alternativos no ensino de ciências. Revista Compartilhar, v. 4, n. 1, p. 73-78, 2019.

MORAN, José. Mudanças necessárias na educação, hoje. MORAN, J. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias: novas tecnologias e mediação pedagógica, v. 21, p. 21-29, 2014.

MEDEIROS, Jaqueline Suênia Silva de ; SANTOS, Cláudia Patrícia Fernandes dos. Scratch no Ensino de Ciências: potencializando o raciocínio lógico e a aprendizagem de estudantes no ensino fundamental. In: Congresso internacional de educação e inclusão-cintedi. 2014.

MORAIS, Daniele Maria de; FREITA, Vera Lúcia Chalegre de. ATIVIDADES PRÁTICAS DE CIÊNCIAS: DESPERTANDO A CRIATIVIDADE E A PARTICIPAÇÃO DOS DISCENTES NA CONSTRUÇÃO DE MAQUETES. V Congresso nacional de educação, CONEDU.

PAES, Washington Elias; DA SILVA, Carlos Mágnio Domás. As concepções de criatividade na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa. Vértices (Campos dos Goitacazes), v. 23, n. 2, p. 425-436, 2021.

RESNICK, Mitchel. Jardim de Infância para a Vida Toda: Por uma Aprendizagem Criativa, Mão na Massa e Relevante para Todos. Penso, 2020.

RIBEIRO, Ruth Marina Lemos; MARTINS, Isabel. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de física. Ciência & Educação (Bauru), v. 13, p. 293-309, 2007

ROCHA, Carlos José Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base nacional comum curricular para o ensino de ciências. *Revista Brasileira de Educação* , 26 • 2021.

SIQUEIRA, Luiza Carla Carvalho; NETO, Manoel Veras de Sousa; DE OLIVEIRA, Francisco Kelsen. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): UM RELATO SOBRE O USO DO LIFE CYCLE CANVAS (LCC)® NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

SANJUAN, Maria Eugênia Cavalcante et al. Maresia: uma proposta para o ensino de eletroquímica. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 190-197, 2009.

WALTRICK, Gustavo Cesar; SILVA, Madalena Pereira da. Aprendizagem criativa: a ação pedagógica interdisciplinar de professores dos anos finais do ensino fundamental. #Tear: *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 1, 2022.

# Atividades de leitura em livros didáticos digitais (LDD) destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Autora:

**Shirlei Marly Alves**

*Doutora em Letras/Linguística,  
professora da Universidade  
Estadual do Piauí, Teresina*

DOI: 10.58203/Licuri.20902

**Como citar este capítulo:**

ALVES, Shirlei Marly Alves. Atividades de leitura em livros didáticos digitais (LDD) destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 166-175.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

---

Na contemporaneidade, marcada pelo amplo acesso aos recursos da cibercultura, discutem-se mudanças nos modos de ler, em função dos novos suportes e dos recursos semióticos que se diversificam, sendo o hipertexto a intrínseca marca desse universo. A discussão envolve ainda o desafio à escola como agência de letramento, contexto no qual situamos esta pesquisa, cujo objeto é o livro didático de língua materna em formato digital. A questão que norteou a pesquisa foi a seguinte: como as obras didáticas em formato digital reconfiguram as estratégias e percursos de leitura e que perfil de leitor se estabelece nesses materiais? Procedeu-se então à pesquisa descritiva em quatro livros de duas grandes editoras brasileiras, buscando-se descrever o formato das obras e identificar sua arquitetura e as ferramentas de navegação que apresentam. Verificou-se que, embora se mantenham muitas características do formato impresso, a constituição dos LDDs incorpora as possibilidades do universo digital, configurando um hipertexto cujos links diversificados propiciam ao usuário experiências ampliadas de leitura nas quais palavras, sons, imagens, texturas e movimentos se interseccionam. Nesse sentido, no perfil de leitor previsto nos LDDs, destaca-se a habilidade de lidar com múltiplas semioses, intercambiando-as ou justapondo-as no processo de constituição dos sentidos dos textos.

---

**Palavras-chave:** Cultura digital. Livros didáticos. Perfil do leitor

## INTRODUÇÃO

As novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) proporcionaram uma grande diversidade das atividades humanas no universo virtual (internet), com uma série de mudanças nas formas de estar no mundo e de interagir. Como observa Kenski (2012, p. 23), “As NTIC, caracterizadas como midiáticas, são mais do que simples suportes. Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

Para essas novas formas de ser e agir socialmente no universo virtual, Levy (1999, p.17) cunhou o neologismo *cibercultura*, com o qual define o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento de *ciberespaço*”.

Consequentemente, a escola, como agência de letramento, não pode desconsiderar as modificações que o mundo digital promove quanto aos modos de interagir com os textos, de lê-los e interpretá-los, pois se tem uma nova mídia, ou um conjunto delas, com todas as consequências que, necessariamente, se verificam quando se lê ou escreve em um novo e poderoso suporte, que comporta tantas semioses. Também aumenta a disponibilidade de recursos que possibilitam textos multimodais, arquitetados com palavras, sons, imagens, cores formas e outros elementos semióticos, reveladores de que não estamos diante dos mesmos padrões da textualização características dos suportes impressos.

Um dos recursos de leitura a que a escola, historicamente, tem recorrido é o livro didático, definido por Soares (1997 *apud* KENSKI, 2003, p. 245) como

uma difícil proposta pedagógica de um conteúdo correto e atualizado, selecionado do vasto campo de conhecimento em que se insere, por critérios rigorosos, para fins de formação escolar, apresentado sob forma didática adequada aos processos cognitivos próprios a esse conteúdo, e ainda própria à etapa de desenvolvimento em que se encontra o aluno, aos processos interativos que caracterizam a sala de aula e às circunstâncias sociais e culturais em que se insere a escola.

Destacando a dificuldade de se trabalhar com esses materiais no formato impresso, a autora enfatiza que maior ainda é o desafio para os professores usarem-no esse formato digital, visto que, para isso, são necessárias mudanças não apenas na apresentação de conteúdos e atividades, mas na própria concepção de aprendizagem e de aprendiz. Isso em razão das amplas possibilidades existentes no mundo digital, com as diversas ferramentas e recursos multimodais que propiciam imersão, interação, criação, o que pode propiciar maior protagonismo dos alunos em seus processos de compreensão de textos.

Esta pesquisa se situa nesse panorama de discussão sobre o modo de educar para e no mundo digital, focalizando os materiais didáticos com que a escola efetiva grande parte de suas práticas - os livros didáticos, mais especificamente os que são lançados pelas editoras em formato digital. O intento é buscar resposta para as seguintes questões-problema: Como as obras didáticas em formato digital reconfiguram as estratégias e percursos de leitura e que perfil de leitor se estabelece nesses materiais?

A relevância desta investigação está, primeiramente, no próprio objeto de pesquisa - os percursos de leitura e perfil do leitor em livros didáticos digitais - ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas, e ainda por possibilitar uma melhor compreensão do LD, cuja versão impressa já é parte inerente às atividades de ensino e aprendizagem, enquanto a versão digital, ainda pouco introduzida nesse universo, precisa ser explorada para ser mais bem aproveitada. No campo acadêmico, vislumbra-se que a pesquisa ampliará a literatura já existente sobre leitura, leitor em relação a concepções, estratégias e suportes de materiais.

Foram selecionados para pesquisa quatro livros didáticos digitais (LDD), de duas grandes editoras nacionais (FTD e Editora Moderna). Para recolha, organização e análise dos dados, usamos ficha previamente preparada conforme os objetivos específicos. Neste artigo, apresentamos parte dos resultados da investigação obtidos a partir da análise de dois livros didáticos digitais, respectivamente das editoras FTD e Moderna.

## TEXTO, SUPORTES E LEITORES

Tratar de leitura em suporte digital requer que se adote uma concepção ampla sobre essa atividade, fundada “numa concepção também ampliada de texto, que abarca

não só os textos verbais, mas também outras formas sógnicas: imagens, sons, gestos, movimentos, enfim toda e qualquer semiose” (QUEIROZ, 2001, p. 162), como corroboram Xavier e Marcuschi (2010, p. 46):

[...] Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Leitura como atividade engajada, estratégica, que vai além da simples decodificação, associada ao ler enquanto verbo transitivo, como salienta Magda Soares (2007), pois que se leem os diversos gêneros em diferentes suportes, com as demandas de compreensão que cada situação de leitura impõe ao leitor na construção dos sentidos: “O espaço do sentido não preexiste à leitura. É percorrendo-a, cartografando-a que nós o fabricamos” (LEVY, on-line).

No universo digital, destaca-se uma mudança na dinâmica da leitura, já que o hipertexto e seu dinamismo convocam o leitor a outros movimentos, que o levam de um texto ponto de partida para inúmeros outros, sem limites de chegada, pois, através de *links*, se abrem vias para novos textos, em diferentes formatos, numa ampla cadeia multissemiótica, ou hipertexto, “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície outras formas de textualidade.” (XAVIER, 2010, p. 208).

Assim, o sentido durante a leitura é deixado para o leitor, “que escolhe por onde navegar, geralmente a partir de imagens visuais, ícones que sugerem caminhos por onde se pode ir. Teoricamente não há um rumo certo, mas sim diversas virtualidades, sentidos que o leitor navegador poderá construir pela seleção sequencial dos links” (QUEIROZ, 2003, p. 162). Essa reorganização e funcionamento do texto digital permite ao leitor embaralhar, entrecruzar, reunir textos inscritos na mesma memória eletrônica. Assim todos esses traços indicam que “o fluxo sequencial do texto na tela no formato do livro eletrônico modifica não apenas o suporte material escrito, como também a forma de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13).



Ganha então o leitor uma maior liberdade em relação ao objeto de leitura, desmaterializado na tela. Em razão da perda da antiga densidade do objeto de papel, ganha o leitor uma maior possibilidade de acessá-lo, como também destaca Xavier (2010), já que a natureza imaterial (do hipertexto) o torna ubíquo, com acesso de qualquer lugar, por qualquer pessoa, em qualquer tempo.

No aspecto estritamente físico, Chartier (1999, p. 16), observa que

A nova posição de leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal, ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história de transmissão do escrito, permaneciam separadas.

Soares (2002, p. 150), nesse sentido, descreve as diferenças no movimento do olhar do leitor, guiado em parte pela mão que conduz o mouse ou o dedo que desliza sobre os telas *touch screen*:

O texto no papel é escrito e lido linearmente, seqüencialmente - da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela - o hipertexto - é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (SOARES, 2002, p. 150).

Observam-se, pois, mudanças significativas na interação leitor-texto, pelas próprias características do suporte e pela natureza plural e dinâmica do hipertexto, o que é descrito por Levy (on-line) como uma “pequena revolução copernicana” produzida pela digitalização do texto: “não é mais o leitor que segue as instruções da leitura e se desloca no texto, mas é, de hoje em diante, um texto móvel, caleidoscópio que apresenta suas facetas, gira, torna e retorna à vontade diante do leitor”.

## A LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS (LDD)

No site de uma das editoras que investigamos, lê-se o seguinte:

Os Livros Educacionais Digitais (ou simplesmente LEDs) são *versões dos livros impressos enriquecidas* com uma série de recursos interativos criados para tornar a experiência de aprendizado ainda mais dinâmica e interessante: são quizzes, imagens georreferenciadas, imagens tridimensionais, áudios, vídeos, jogos, simuladores, infográficos e muito mais!<sup>1</sup> (ênfase adicionada).

Chama-nos a atenção o trecho em destaque, visto que evidencia que o formato digital da obra mantém muito do impresso (uma versão deste), enriquecido com recursos possibilitados pelo suporte do computador. Não se trata, portanto, de uma simples digitalização do livro impresso, porém tem-se uma obra que emergiu de uma transformação daquele, em função do espaço de hospedagem. Pela caracterização feita, então os LDD enquadram-se na categoria de e-books, como explicam Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 107):

Para ser considerado um e-book é preciso que sejam tidos em consideração alguns pontos importantes no que diz respeito ao aspecto estético, gráfico e organizacional, ou seja, o tipo de letra deve ser o mais adequado, a quantidade do texto deve ser mais distribuída entre as páginas, o uso de cores e os contrastes obedecem a critérios específicos, para além da possibilidade de utilização de recursos multimídia como sons, gráficos e vídeos e alguns deles até mesmo a interactividade através de exercícios, quizzes e jogos.

As características citadas por esses autores foram encontradas, numa primeira análise, nos livros selecionados para o estudo.

### **LDD 1 - 360° Gêneros em rede: leitura e produção de texto 1º ao 3º ano (Editora FTD)**

O livro é disponibilizado em um aplicativo disponível ao leitor no site da editora (Figura 1). É necessário fazer o download e logar-se, para obter a instalação no desktop.

---

<sup>1</sup> Texto acessível em [http://digital.ftd.com.br/logado/conteudo\\_detalhes.php?v1=7485](http://digital.ftd.com.br/logado/conteudo_detalhes.php?v1=7485). O usuário precisa estar logado com senha restrita aos que têm acesso ao livro em formato impresso.

A partir daí o acesso pode ser feito off-line. A própria capa do livro na estante funciona como um link gráfico interno, pois conduz para outra página ainda no aplicativo, onde se visualizam as várias unidades de estudo, as quais podem ser baixadas pelo usuário (download, Figura 1).



**Figura 1.** Prateleira virtual de livros (imagem esquerda) e Sumário do livro 360º (imagem direita). Fonte: <http://digital.ftd.com.br/>

Dependendo da velocidade da conexão, essa operação pode ser bastante lenta, colocando o usuário numa situação bem diferente daquela diante do livro físico, em que o simples passar de páginas o conduz aos diversos capítulos da obra. A rapidez com que a maioria dos navegadores conduz seus percursos pelos diversos *links* do hipertexto é contrariada nesse leitor digital, pois que o tempo de download ultrapassa os cinco minutos por unidade. Outra opção é clicar na própria capa do livro, com acesso mais imediato.

Na página seguinte, podem ser visualizados alguns links de navegação, no canto superior à esquerda: sumário, ferramentas de marcação, formato em página única e página dupla. Ao lado direito, a seta permite passar as páginas e acessar o interior das unidades (Figura 2).

Na página a seguir, identificamos um link para um vídeo, no ícone da mãozinha que possibilita ao leitor assistir a uma videoaula conduzida pela própria autora da obra didática, a qual desenvolve uma análise de gêneros textuais apoiadas no filme *O grande ditador*, de Charles Chaplin, no quadro *Guernica*, de Pablo Picasso, em uma escultura de Rodin, bem como em dicionários e outros gêneros.

O conjunto semiótico proporcionado pelo suporte digital, configurado para funcionar didaticamente, sem dúvida, enriquece as experiências do leitor, que pode ver

imagens em movimento, imagens estáticas, ver e ouvir os comentários, optando pela ordem que melhor lhe convier na conjunção com a página inicial.



Figura 2. Seção do livro 360º digital, com os links para navegação.

Fonte: <http://digital.ftd.com.br>

## LDD 2: Moderna Plus: Produção de texto

O site da Editora Moderna, que exige a conexão para acesso, apresenta os livros digitais dispostos da seguinte forma (Figura 3).



Figura 3. Prateleira de livros da Editora Moderna (A) e Sumário de texto (B) e vídeos (C) do livro Moderna Plus - Produção de texto (B). Fonte: <https://www.moderna.com.br/livro-digital>

Ao clicar na capa do livro (Figura 3B), passa-se à seguinte página, na qual os ícones revelam links de navegação interna vão guiar o percurso do leitor (Figura 4B). Ao clicar em Objetos Digitais, o usuário da obra tem acesso a uma diversificada experiência semiótica a qual inclui alguns filmes que podem, ou não, ser assistidos em ligação com as unidades da obra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises sobre os percursos de leitura nos livros didáticos digitais revelam a permanência dos recursos dos formatos impressos, acrescidos de outros - multimodais - possibilitados pela suporte informático.

Embora ainda não possamos avançar em considerações mais categóricas sobre as convocações feitas ao leitor-navegador, podemos, seguramente, afirmar que os movimentos de leitura, guiados pelos links hipertextuais, possibilitam-lhe o acesso a uma grande diversidade de textos (em diferentes formatos), adensados em torno de um tema, o que, sem dúvida, implicará em diferentes estratégias de interação e atribuição de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz. O leitor-navegador(II). In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 33-38.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. A Problemática dos EBooks: um contributo para o estado da arte. *Memórias da 6ª Conferência Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)*, Orlando, EUA, vol. 2. p.106-111, jul., 2007.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

HISSA, Débora. Uma proposta de classificação dos links hipertextuais a partir de critérios navegacionais e informacionais. In: RIBEIRO, Ana Elisa et al. (orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 2014-213.

KENSKI, Vani Moreira. Ação Docente e Livro Didático nos Ambientes Digitais. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. *Educação e Tecnologia: trilhando caminhos*. Salvador: Editora da UNEB, 2003, v.1. p. 225-235.

KENSKI, Vani. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, PIERRE. **TECNOLOGIAS INTELCTUAIS E MODOS DE CONHECER: NÓS SOMOS O TEXTO. DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.CAOSMOSE.NET/PIERRELEVY/NOSSOMOS.HTML](http://www.caosmose.net/pierrelevy/NOSSOMOS.HTML). ACESSO EM: 23 ABR. 2019.**

MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Sônia. Poesias em imagens, sons e páginas virtuais. In: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas, SP: Associação Brasileira de Leitura (ABL), 2001. p. 161-190.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-16.

SOARES, MAGDA. **NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. EDUC. SOC., CAMPINAS, VOL. 23, N. 81, P. 143-160, DEZ. 2002 143. DISPONÍVEL EM [HTTP://WWW.CEDES.UNICAMP.BR](http://www.cefes.unicamp.br). ACESSO EM: 23 ABR. 2019.**

SOARES, Magda. *Ler: verbo transitivo*. 2007. Disponível em <http://tudosobreleitura.blogspot.com.br/2011/07/ler-verbo-transitivo.html>

XAVIER, Antonio C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207- 236.

# O gerenciamento pedagógico por meio do ciclo PDCA desenvolvido pelo projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco

## Autor:

**Rafael Cavalcante Timbó Medeiros**

*Especialista no Ensino de Química e em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, Técnico educacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), Fortaleza*

DOI: 10.58203/Licuri.20903

## Como citar este capítulo:

MEDEIROS, Rafael Cavalcante Timbó. O gerenciamento pedagógico por meio do ciclo PDCA desenvolvido pelo projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 176-186.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

Com a imersão nas tecnologias digitais, a sociedade se reinventa e as práticas pedagógicas necessitam se reconfigurar para atender a demanda dos alunos, de forma a promover uma educação crítica e cidadã, que gere desenvolvimento real em seu cotidiano. A aprendizagem baseada em projetos (ABP) promove o envolvimento com a tecnologia digital e permite ações que fortalecem o aprender mediante o fazer, valorizando, questionando e contextualizando competências e habilidades reflexivas. Em confluência de ações, o ciclo PDCA se mostra uma ferramenta interessante no processo gerencial da educação com ABP, permitindo tomada de decisões e a efetivação de um trabalho eficiente. O projeto jovem de futuro (PJF) do Instituto Unibanco, auxilia a implementação, junto as secretarias estaduais de educação, de um plano de gerenciamento educacional voltado a resultados. Esse projeto tem como centro de controle o método de circuito de gestão, o que permite um bom diagnóstico da instituição, possibilitando o planejamento a ser executado periodicamente. O trabalho se refere a aplicação do PJF em uma escola de ensino médio profissional da região metropolitana de Fortaleza, permitindo notar o trabalho realizado por meio da ABP e gerenciado pelo modelo PDCA do PJF.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais. Plano de Ação. Aprendizagem por Projetos. Gestão Escolar

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma escola estadual de educação profissional (EEEP) localizada no município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, que utiliza o Modelo de Gestão Compartilhada (MCG) baseado no PDCA (Planejar, Executar, Verificar e Agir) como estratégia para potencializar a gestão pedagógica de qualidade. A escola busca ampliar o acesso, garantir a permanência e assegurar oportunidades de recomposição das aprendizagens de forma inclusiva e com promoção da equidade, onde os principais desafios enfrentados pela instituição são suprir as dificuldades nas componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, bem como promover ações que motivem a aquisição, acomodação e recuperação de aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em estudos e referências teóricas sobre o tema de gestão pedagógica, modelos de gestão compartilhada, PDCA e suas aplicações na área educacional. Além disso, foi realizado um relato de experiência baseado nas práticas adotadas pela escola estudada, a partir de observações diretas, registros documentais e entrevistas com a equipe gestora, professores e alunos. A escola estudada utiliza o MCG baseado no PDCA como estratégia de gestão pedagógica, promovendo ações e projetos nas áreas de Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos.

Foram identificadas ações como oficinas de elaboração de jogos matemáticos, monitoria acadêmica, projetos científicos, reflexões sobre a cultura afro-brasileira, direitos humanos e diversidade, e a realização da Feira de Arte, Tecnologia e Ciências (FARTEC) como estratégias adotadas pela escola. Após a avaliação da execução do plano de ação, utilizando ferramentas como avaliação diagnóstica, infrequência, resultados nas componentes curriculares e conselho escolar, o ciclo PDCA é reaplicado para o ajuste das ações e alcance dos objetivos propostos.

A sociedade corrente está imersa nas tecnologias digitais, tendo todos os aspectos que regem e direcionam suas ações pautados no avanço tecnológico, promovendo a criação de novas profissões, inovações nas que perduram e vislumbrando as que ainda serão criadas. Como ressalva da Silva Vieira (2020), o potencial computacional



desenvolvido na constituição de atividades laborais e expansão na inovação e desenvolvimento da economia e sociedade. Os alunos de hoje não se adaptam as condições metodológicas desenvolvidas, a pelo menos, uma década atrás, sendo necessário a vivência digital dentro do ambiente escolar, assim como já experencia fora da escola. Em Brasil (2018), podemos encontrar competências e orientações de utilização tecnológica com o intuito de promover uma educação crítica e contextualizada da veracidade social.

Diante dos avanços tecnológicos e transformações sociais, a sociedade exige a formação de um novo perfil para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem, a cultura maker ou mão na massa, tem se apresentado como nova abordagem muito aplicada para a progressão nessa missão. Essas práticas possuem seus fundamentos em abordagens construtivistas e construcionistas, que exploram o potencial criativo e crítico dos estudantes, como reverbera Gomes et. al (2017) em seu trabalho, onde explica que essa prática preconiza os ganhos com o comprometimento do discente, a partir de sua participação como protagonista em um projeto que promova algum benefício que possa ser socializado, sendo a aprendizagem do aluno evidenciada por meio do que é construído a partir do ambiente escolar.

Trabalhar com aprendizagem baseada em projetos (ABP), permite englobar a tecnologia digital disponível e o desenvolvimento do aluno por meio do aprender mediante o fazer, para Masson et. al (2012), essa metodologia permite a valorização, indagando e contextualizando as competências e habilidades reflexivas e críticas no processo de formalização gradual da produção de conhecimento real. A utilização da ABP propõe capacitação do estudante também nos seus aspectos físico e emocional, permitindo ao aluno a compreensão integral no processo de aquisição do conhecimento, como reflete Masson et. al (2012), sendo possível ao discente estimar a demanda por intensificar, alargar e agrupar o conhecimento, auxiliando o jovem a conquistar equilíbrio e seriedade em suas novas funções como cidadão.

Com as transformações sociais e a reformulação de comportamento, estratégias e metodologias, o ciclo PDCA se mostra como uma boa ferramenta de gerenciamento educacional, possibilitando tomadas de decisões em tempo hábil para a efetivação de um trabalho satisfatório. Segundo Pacheco et. al (2012), o método PDCA intenta a colaboração na investigação, reconhecimento e parecer acerca de adversidades no progresso educacional em uma organização. Segundo Pimentel, Le Bodec e Leal (2007), a visão majoritária desse modelo é a promoção de uma educação sistêmica e cidadã, que permite

o aprimoramento integral do estudante, proporcionando que ele seja um instrumento modificador do meio em que vive.

A visão implicada no sistema PDCA, resulta na forma processual como se desenvolve o acompanhamento, o que corrobora com os princípios e aplicações da cultura maker e a ABP. Levando em consideração, como explicita Pacheco et. al (2012), a gestão do conhecimento, onde o cerne da questão está em identificar, extrair, disseminar e criar conhecimentos, que tem por intuito conquistar os objetivos e metas traçados pela organização que gerencia os processos do desenvolvimento ativo do conhecimento. A partir deste contexto, o trabalho visa promover uma visão sobre a experiência desenvolvida na rede de escolas estaduais do estado do Ceará, em que há o gerenciamento e acompanhamento das ações da rede por meio do ciclo PDCA.

## CULTURA MAKER

As tecnologias digitais e a internet desenvolveram um novo modelo de sociedade fundamentada no potencial do conhecimento, onde não existem barreiras físicas ou temporais no processo de comunicação entre as pessoas. Coutinho e Lisboa (2011), expressam que essa nova sociedade do conhecimento, onde a fluidez de informação é frenética, proporcionou uma nova forma de possibilitar múltiplos aprendizados em ambientes diversos, que não somente o formal escolar. O grande desafio da educação frente a esse novo fenômeno, é se adaptar as novas tendências, formas e ferramentas de aprendizagem que mediarão o processo de ensino e aprendizagem; Coutinho e Lisboa (2011) afirmam que o novo papel da escola é amplificar no estudante competências e habilidades que produzam um ser mais criativo e inovador no enfrentamento das demandas sociais para o amanhã.

O protagonismo estudantil tem sido bastante ressaltado e apoiado nos últimos anos, permitindo o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, movimento maker e ABP, como evidencia Silva, Jaelson e Silva (2018); os autores ainda formalizam que essa nova roupagem para a educação permite maior avanço ao estudante na prospecção do aprender a aprender. A partir desse entendimento, o aluno passa de mero expectador para agente ativo na construção e reacomodação de seu conhecimento, levando ao docente a responsabilidade de mediar esse processo. Segundo Silva, Jaelson e Silva (2018), o professor tem que se apresentar mais zeloso pelo caminho percorrido no processo que

pela obtenção do produto, que em geral, acaba concorrendo para uma aferição pontual do conhecimento por meio de ferramentas tradicionais de avaliação.

O desenvolvimento do pensamento maker prega a ideia do reaproveitamento e conserto de objetos, em contrapartida de seu refugo e obtenção de um novo, permitindo a reflexão sobre o que é consumido e produzido para o dispêndio. Brockueld, Teixeira e Silva (2017), detalham que assim como os produtos industrializados, o conhecimento tratado da forma tradicional, é difundido como algo acabado e desenvolvido, não sendo possível ao estudante entender como surgiram muitos conceitos. Em contrapartida, os autores comunicam que o fazer com as próprias mãos, permite aos alunos construir o seu conhecimento por meio da vivência e experimentação, fortalecendo mecanismos de compreensão e expansão dos conhecimentos recebidos de forma colaborativa, criativa e empática.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A escola é o espaço de formalização de competências e habilidades importantes para a especificidade social que nos permeia, a educação formal deve proporcionar ao estudante meios para a investigação, autonomia de informações, colaboração e tomada de decisões, como argumenta Toyohara et. al (2010). Nesse mesmo entendimento, Toyohara et. al (2010) sinaliza que a proposição do ensino necessita capitalizar o vínculo dele com o cotidiano, levando em consideração a contextualização e interdisciplinaridade, propostas bem definidas e consolidadas pelos PCNs Brasil (2000). Segundo Oliveira, Siqueira e Romão (2020), a escola deve proporcionar ao estudante meios para gerar suas próprias ideias e hipóteses.

A ABP preconiza o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas aos cidadãos da sociedade do século XXI, que segundo Oliveira, Siqueira e Romão (2020), se destacam como proeminentes aptidões, a solução de problemas, o fortalecimento da responsabilidade, o trabalho em equipe, a priorização do pensamento crítico, promoção da autoconfiança e gestão do tempo. Essas situações aplicadas a educação básica fomentam o interesse e progressão do estudante em busca de seu papel social no mundo real, promovendo uma capacidade de transmissão de seus conhecimentos e ideais na construção do aprendizado, a partir de situações reais e desafiadoras, mantendo o aluno engajado e motivado a prosseguir na resolução dos problemas.

A ABP é uma metodologia ativa que possui por fundamentos a teoria construtivista, em que estudantes estão ativamente ligados na construção e defesa de suas próprias ideias, inseridos em um contexto de resolução de problemas enquanto desenvolve o conhecimento. Essa metodologia possui compatibilidade com várias outras ferramentas e abordagens pedagógicas pautadas na problematização por meio da colaboração; segundo de Oliveira e Neto (2018), é necessário seguir etapas que exigem seleção de tópicos, planejamento, pesquisa e elaboração de produtos, cooperando coletivamente para a solução de um problema por meio de um plano de ação.

## CICLO PDCA

Frente a todos os contextos sociais no século XXI, inerentes principalmente a questões de informações e personalização da educação, mas do que nunca se faz necessário uma boa gestão educacional na busca por bons resultados; Pacheco et. al (2012) afirma que nesse contexto, o possuir ou ter acesso a informações desagrupadas não é satisfatório, pois esses dados necessitam ser conectados para que ganhem sentido no meio social. Para o desenvolvimento de um bom gerenciamento escolar, da Silva, Oliveira e de Sá Filho (2019), a escola deve se desenvolver administrativamente no acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas, estrutura física, projeções, materiais e recursos humanos, com o intuito que esses espaços possam ser melhor construídos, efetivados, avaliados e modificados.

O ciclo PDCA é uma metodologia para a resolução de problemas de cunho organizacional, auxiliando o processo de diagnóstico, análise e prognóstico. Segundo Pacheco et. al (2012), essa abordagem objetiva efetivar o comando dos procedimentos, sendo possível sua utilização continuamente em uma instituição. Segundo Raszl et. al (2012), um sistema de gestão eficiente antevê elementos particulares que necessitam de tratamento, identificando e propondo melhorias e soluções a entraves que dificultam o processo construtivo do aprendizado. Para da Silva, Oliveira e de Sá Filho (2019), é necessário para uma boa efetivação da gestão escolar, entrever essas conjunturas fundamentais da administração, como o planejamento, a organização, a direção e o controle.

O ciclo PDCA está disposto em quatro fases distintas e bem definidas, a primeira fase é o planejamento, que segundo Pacheco et. al (2012) se subdivide em primeiro,

definir o que se pretende com o intuito de esboçar o que será realizado, compondo essa etapa os objetivos, estratégias e ações que gerem metas; segundo, fixar como será realizado o trabalho para auferir os objetivos demandados. A segunda fase é o executar, que segundo Pacheco et. al (2012), corresponde a habilitação da instituição na efetivação do que foi planejado.

Segundo Pacheco et. al (2012), a terceira fase do ciclo permeia a checagem do comparativo entre o que foi obtido na execução e o que foi relacionado no planejamento, permitindo perceber o problema a ser resolvido. A quarta etapa, é para Pacheco et. al (2012\_), uma configuração da ação, execução de correções vitais que impossibilitem a reprodução do problema, trata-se de uma procura continua em busca de atingir um padrão de qualidade, sendo de fundamental importância a capacitação, bem como a construção de novos conhecimentos e incrementos no modelo de qualidade.

## PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO

O Projeto Jovem de Futuro (PJF) foi lançado em 2007 pelo Instituto Unibanco vislumbrando colaborar na garantia da aprendizagem dos estudantes do ensino médio, intencionada por assegurar uma gestão educacional voltada para o processo continuado da educação pública de qualidade. Segundo Peroni e Caetano (2016), a incumbência do projeto é colaborar para a evolução dos estudantes, permitindo a concepção, legitimação e difusão de tecnologias e metodologias inovadoras para o avanço em excelência e o cumprimento das políticas públicas.

O PJF é implementado via parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação, suas ações estão estruturadas em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento, articulados por meio do Método Circuito de Gestão (MCG). Segundo Macedo (2017), no Estado do Ceará, cada escola possui autonomia de definir e estabelecer metas e objetivos sugeridos a partir do MCG, proporcionando o diagnóstico da escola, possibilitando o planejamento e execução de um plano de ação a ser concretizado trimestralmente. Por meio desse monitoramento, é possível traçar correções e voltar no próximo trimestre o acompanhamento do ciclo de aprendizagem.

Essa tecnologia em educação é baseada no ciclo PDCA e apontado como a essência do modelo de gestão escolar de resultados. Segundo Peroni e Caetano (2016), esse modelo

fomenta a integração de inúmeras outras ferramentas e processos pedagógicos, bem como a valorização docente para produção de uma educação de qualidade. De acordo com Macedo (2017), a escola possui liberdade para o planejamento de ações, centradas nos alunos, a partir da utilização de ferramentas e tecnologias educacionais diversas, visando a progressão no desempenho dos estudantes e da adequação a realidade local.

## O CICLO PDCA E A APRENDIZAGEM POR PROJETOS RELATO DE EXPERIÊNCIA

O relato discorre de uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do estado do Ceará, esta instituição está localizada no município de Aquiraz, região metropolitana de Fortaleza. A escola é integrante da rede de ensino do estado do Ceará, e como tal, trabalha na perspectiva de utilização do MCG baseado em PDCA para potencializar o trabalho de gestão pedagógica de qualidade, desenvolvimento de ações que prosperem o aprendizado e que garantam os resultados de excelência na educação pública, como reverberam Macedo (2017) e Peroni e Caetano (2016).

O objetivo principal no desenrolar desse trabalho é ampliar o acesso, garantir a permanência e assegurar oportunidades de recomposição das aprendizagens de forma inclusiva e com promoção da equidade. Os desafios enfrentados pela instituição são, primordialmente, suprir as dificuldades nas componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, mas também evoluir ações que motivem a aquisição, reacomodação e recuperação de aprendizagens em todas as áreas do conhecimento.

A escola trabalha com um número significativo de ações e projetos ligados, direta ou indiretamente, ao seguimento dos objetivos e metas acompanhados pelo MCG, confluindo com o exposto por Macedo (2017) em seu trabalho. Na área de Matemática, existe uma oficina para elaboração de jogos matemáticos, projeto que culmina com um dia de exposição de todos os trabalhos realizados, intitulado o dia da matemática; também é desenvolvida nessa área a monitoria acadêmica, composta por estudantes com bom aproveitamento na disciplina e ex-alunos bolsistas, que por meio de material estruturado, fornecem um acompanhamento com o intuito de fortalecer o conhecimento.

A área de Linguagens, capitaneada pela Língua Portuguesa, desenvolve, assim como a matemática, a monitoria acadêmica; a área também dispõe de trabalho de divulgação e elaboração de ações referentes a agendas importante como o setembro amarelo e o

outubro rosa; promove oficinas de teatro a partir do estudo de obras literárias clássicas e fundamentadas no projeto círculo de leitura, que tem como propósito principal a formação de leitores. A área de Ciências da Natureza conversa muita em suas ações com a Matemática, promovendo parceria no concernente a monitoria acadêmica e proporcionando a realização de projetos científicos nas áreas de robótica e ambiental, fomentando a aquisição de novos saberes.

A área de Ciências Humanas desenvolve projetos reflexivos e críticos nas áreas de História e a Cultura Afro-Brasileira, direitos humanos, diversidade e o respeito ao outro. Assim como a oficina de elaboração de jogos matemáticos, existe um dia específico para culminância dos projetos dessa área, chamados respectivamente de Dia da Consciência Negra e Escola espaço de Reflexão. A escola promove ainda, a Feira de Arte, Tecnologia e Ciências (FARTEC), momento de divulgação científica de projetos e trabalhos realizados no transcorrer do ano letivo. Nesse momento, são expostos no formato de painéis por equipes, a formalização de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos da escola, o que acorda com o que demonstra Macedo (2017) em seu trabalho.

Ao final de cada trimestre é realizada a avaliação da execução do plano de ação por meio de algumas ferramentas de avaliação, podemos citar a avaliação diagnóstica, infrequência, resultados nas componentes curriculares e conselho escolar. Após a avaliação, detectados os problemas e entraves na formalização do plano de ação, aplica-se novamente o método do ciclo PDCA na perspectiva do MCG em consonância, como apresenta Macedo (2017), com os objetivos particulares da instituição. Esse trabalho é acompanhado por um superintendente escolar junto a gestão da escola, esse profissional faz parte de uma equipe ligada a coordenadoria regional que acompanha o desenvolvimento das escolas por regiões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito maior na utilização e aplicação desse rol de ferramentas, tecnologias e metodologias na educação, é proporcionar a efetividade da educação pública forma ofertada a sociedade, promovendo, como ressalta Macedo (2017), uma melhor governança no que confere uma continuidade nos sistemas de gestão pública da educação. No contexto apresentado de aplicação da metodologia PDCA em perspectiva de execução por meio de MCG, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

referente ao estado do Ceará, tem evoluído positivamente ano após ano, o que se consegue verificar também por meio do acompanhamento nas unidades escolares.

As experiências vividas no cotidiano escolar desta instituição, demonstram o que Toyohara et. al (2010) desenvolve como formalização e efetivação da aprendizagem por meio de ABP, envolvendo investigação, autonomia, colaboração e tomada de decisões, definidas por meio de ações contextuais e locais em relação aos discentes, por meio de práticas interdisciplinares. Pacheco et. al (2012), expõe que é necessário agrupar informações, aglutinar conteúdos para que o ato de aprender ganhe sentido no meio em que vive o educando, permitindo a produção de respostas construtivas e não apenas que resolvam questões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Secretaria de Educação Básica. 2018.

BRASIL, MDE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA; MÉDIO, O. ENSINO. Bases Legais. BRASÍLIA: MEC/SEF, 2000.

BROCKVELD, Marcos Vinícius Vanderlinde; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SILVA, Mônica Renneberg da. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. In: Anais da Conferência ANPROTEC. 2017.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. 2011.

DA SILVA, Ronison Oliveira; OLIVEIRA, Erinaldo Silva; DE SÁ FILHO, Paulo. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, p. 1-13, 2019.

DA SILVA VIEIRA, Sebastião. Aprendizagem criativa com experimentação mão na massa através do Scratch em sala de aula visando o desenvolvimento computacional. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 8, n. 10, p. 39-54, 2020.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; MATTAR, João. Folhetim Lorenianas: aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e inovação responsáveis na educação. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 2, p. 341-363, 2018.



GOMES, Eduardo et al. A experiência de implantação de uma disciplina maker em uma escola de educação básica. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2017. p. 303-312.

Jovem de Futuro. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>>. Acessado em 21 de abril de 2023.

MACEDO, Sandra Valéria Araújo. Avaliação de impacto do projeto jovem de futuro no Ceará. 2017.

MASSON, Terezinha Jocelen et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (pbl). In: Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), Belém, PA, Brasil. sn, 2012. p. 13.

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 34, p. 764-785, 2020.

PACHECO, Ana Paula Reusing et al. O ciclo PDCA na gestão do conhecimento: uma abordagem sistêmica. PPGEGC-Universidade Federal de Santa Catarina-Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento-apostila, v. 2, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. Educação e Realidade, v. 41, n. 2, p. 407-428, 2016.

PIMENTEL, Amanda SO; LE BOUDEC, Rafael M.; LEAL, André B. metodologia de ensino sob a ótica da qualidade total empregando o ciclo PDCA. In: Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, COBENGE. 2007.

RASZL, Simone Moraes et al. Gestão da qualidade na educação. Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838, p. 15-33, 2012.

SILVA, Maria Aparecida; SILVA, Jaelson Dantas; SILVA, Janaína Salustiano. Cultura maker e educação para o século XXI: relato da aprendizagem mão na massa no 6º ano do ensino fundamental/integral do Sesc Ler Goiana. In: XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Anais, Recife: SENAC. 2018.

Toyohara, DQK, de SENA, GJ, de ARAÚJO, AM, & AKAMATSU, JI (2010). Aprendizagem Baseada em Projetos - uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. No PBL-Congresso Internacional.

# Pelos quintais da infância: memórias de um brincar livre na história de Vilhena-RO

## Autoras:

### Vera Lucia Aquino Boing

*Graduanda em Pedagogia, Bolsista Voluntária PIBIC/UNIR, Universidade Federal de Rondônia - UNIR*

### Josiane Brolo

*Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Rondônia - UNIR*

## Resumo

Esta pesquisa busca compreender a infância e suas especificidades na história de Vilhena-RO, com vistas a produzir conhecimento sobre a criança e o brincar enquanto meio de produção cultural, social e espaço formativo de aprendizagens. A pesquisa possui caráter qualitativo, de cunho historiográfico e como instrumentos de pesquisa utilizou-se das fontes históricas como fotografias publicadas em acervos públicos digitais e narrativas da História Oral, construídas junto à sujeitos que viveram as experiências da infância no contexto histórico pesquisado. Como resultados é possível compreender o quanto a infância produz historicamente uma cultura que lhe era própria, em especial pela ação do brincar e o quanto as crianças se fazem autoras de suas próprias histórias e da história construída em coletivo.

**Palavras-chave:** Culturas Infantis. Crianças. Brinquedos. brincadeiras

DOI: 10.58203/Licuri.20904

### Como citar este capítulo:

BOING, Vera Lucia Aquino; BROLO, Josiane. Pelos quintais da infância: memórias de um brincar livre na história de Vilhena-RO. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 187-203.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## INTRODUÇÃO

Ao trilharmos a história da migração do povo brasileiro para a região Norte do país, é possível compreender as estratégias do Estado para exploração econômica de terras amazônicas e ao mesmo tempo para a defesa de fronteiras agrícolas. Na cidade de Vilhena-RO não fora diferente: trata-se de um processo migratório estimulado pelo governo militar para a ocupação dos espaços amazônicos, com o interesse maior de agregar tais espaços à economia nacional.

Nesse movimento de migração, intensificado a partir da década de 1950, compreendemos diversos momentos de negligências do Estado, em relação às estruturas mínimas que garantissem a sobrevivência dos migrantes: saúde, infraestrutura de estradas, moradias, alimentação e educação eram prometidas, mas, no cotidiano real a situação era bem diferente e sofrida por muitas migrantes que deixaram sua terra de origem em busca de um futuro mais promissor.

É nesse cenário que esta pesquisa se entrelaça, com um olhar para as memórias da infância, do brincar, do produzir artesanalmente os brinquedos, de forma a pensar as culturas infantis juntamente com a constituição da cidade de Vilhena, localizada na região amazônica, durante o processo de ‘colonização recente’ de Rondônia, tendo como delimitação temporal os anos de 1960 a 1980. O recorte temporal do estudo, 1960 a 1980 está diretamente relacionado à contextualização histórica da região.

Desse modo, acreditamos que os moradores da cidade do agora, crianças-migrantes num tempo e espaço passado, testemunhas vivas desse processo rápido de mudanças e, ainda moradores dessa cidade, protagonizaram experiências de infância e são merecedoras de serem ouvidas, conhecidas e reapropriadas em um fazer científico. Assim, a relevância desta pesquisa se justifica, pela possibilidade de analisar a História da Infância, produtora de uma cultura específica a partir de suas especificidades: brincar e produzir brinquedos (ROHDEN, 2019).

Assim, a pesquisa buscou conhecer a produção sociocultural das crianças a partir do brincar e das relações construídas nesse processo.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa qualitativa, possui caráter historiográfico, o que de acordo com os apontamentos de Certeau (1982), trata-se de um percurso metodológico que se preocupa com a articulação da realidade investigada e a escrita que se fará da história, chamado pelo autor de Operação Historiográfica.

Nesta proposta de trabalho, o método historiográfico se configurou como sendo um campo de produção de conhecimentos, como demonstrado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (2009), uma vez que a história se alimenta de teorias explicativas e de fontes que se constituem indícios, vestígios e pistas que nos ajudam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço.

Assim, buscamos à princípio fontes documentais disponíveis nos arquivos digitais e físicos: fotos e outros registros que apontassem caminhos de análises para conhecermos o brincar, os brinquedos, a infância em Vilhena no período investigado e que pudesse dialogar com os objetivos que se pretendia alcançar. Também, entrevistas com migrantes que vivenciaram suas infâncias no processo histórico pesquisado foram realizadas para buscar contribuir no entendimento das experiências humanas passadas, a partir dos procedimentos da História Oral.

Para Alberti (2018, p. 52), a História Oral é um método de pesquisa que pode ser aplicado principalmente junto a pesquisas de caráter histórico, antropológico e sociológico que tem como coleta de dados a entrevista com sujeitos que testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo e tantos outros.

Deste modo, foram realizadas entrevistas a partir do método de História Oral a fim de construir dados que pudessem auxiliar a alcançar os objetivos da pesquisa. Assim, a realização das entrevistas se deu entre os dias 10 de junho de 2022 a 10 de agosto de 2022, o total de entrevistados foram 5 pessoas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, utilizou-se de outras narrativas orais de migrantes que vivenciaram a infância no lócus de investigação, disponíveis em acervo próprio do Grupo de Pesquisa o qual esse trabalho faz parte. E, para preservar a identidade dos sujeitos que contribuíram para a construção deste trabalho iremos denominá-los no decorrer do texto como Entrevistado 1, 2, 3, 4, 5 e assim sucessivamente.

Contudo, as contribuições teóricas que deram suporte à pesquisa foram: Brougere (2000, 2008), Corsaro (2012), Friedmann (2011, 1992), Rohden (2019), Sarmiento (1997, 2000, 2003) e Vieira (2019). Ainda, para o entendimento do *locus* histórico investigado, autores regionais como Brasil (2000), Gomes (2012), Martins (2017), Roquete-Pinto (1996), subsidiaram a pesquisa.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DE PESQUISA: A CIDADE DE VILHENA- RO

O município de Vilhena, está localizado na parte Sul do estado de Rondônia, teve sua história marcada no início do século XX, por volta de 1910, sendo marcado por dois grandes momentos: o primeiro foi as linhas telegráficas estendidas pela Comissão Rondon; o segundo foi a ocupação efetiva e desenvolvimentos trazidos pela construção da Rodovia BR 029, atual BR 364, que influenciou centenas de migrantes que buscavam um futuro melhor para suas famílias.

A missão de Rondon oficialmente decretada pelo então Presidente Afonso Augusto Moreira Pena em 1907, tinha como objetivo abrir estradas, construir linhas telegráficas e fundar cidades, entre elas está a cidade de Vilhena, que teve o nome escolhido pelo próprio Rondon que quis homenagear Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, engenheiro chefe da Organização da Carta Telegráfica Pública. A linha telegráfica em construção, partia da Região Centro Oeste, especificamente de Mato Grosso ao vale do Rio Madeira e tinha como pretensão possibilitar acesso para o Acre, a Purus e a Juruá, como também a Manaus.

Posteriormente, o processo migratório acentuado na cidade de Vilhena-RO como em outras cidades do estado de Rondônia se deu especialmente entre os anos de 1960 até os anos 1980, ocasionado pelo processo de interiorização da Amazônia, fomentada pelo governo militar brasileiro em tal momento histórico.

A formação social e cultural do município de Vilhena é dada pelo encontro entre os povos: os que já na região viviam (os povos tradicionais) e pelas pessoas que se deslocaram de diversos lugares para ocupar geograficamente o *locus* investigado. O município que inicialmente era apenas um vilarejo, estava em constante crescimento com a chegada de novos migrantes vindos de diferentes lugares do país. Eles passavam meses viajando até

chegar na cidade que se formava, e na maioria das vezes eram famílias que tinham muitos filhos.

Nesse cenário de colonização e migração estavam também as crianças, sujeitos estes que não tem suas histórias contadas pela História Oficial, tampouco o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, sociais, produtores de cultura. Deste modo, este trabalho busca a visibilidade das crianças que também participaram deste processo, valorizando e reconhecendo as culturas infantis.

## PELAS VOZES DOS MIGRANTES: MEMÓRIAS DE UM BRINCAR LIVRE

Nas narrativas dos entrevistados, verificamos que entre as décadas de 1960 a 1980, período em que o município de Vilhena estava se constituindo, as crianças não tinham muito espaço para brincadeira dentro da escola, devido o rigor e a disciplina que era exigido na época de um ensino enfaticamente tradicional. A escola possuía uma visão restrita do brincar enquanto espaço que construía relações sociais, que produzia cultura e que também podia ensinar.

No entanto, percebemos que as brincadeiras aconteciam principalmente nos espaços não escolares: na rua, nos quintais de casa, nos riachos da cidade, nos encontros familiares. As memórias dos entrevistados, retratam um brincar livre e promotor de relações das crianças com seus pares e com adultos.

Também, constata-se pela pesquisa, que se tratava de um brincar mais conectado com a natureza e com a invenção dos próprios brinquedos a partir de restos, sobras, latas e qualquer outro material que nas mãos da criança se transformava em brinquedo (ROHDEN, 2019). As crianças brincavam com o que tinham e transformavam todo e qualquer artefato em brinquedo ou mesmo, utilizavam-se de qualquer ocasião para criar possibilidades de brincar.

De acordo com Rohden (2019) no que se refere ao brinquedo, entende-se que esse instiga a brincadeira ao abrir possibilidades de criação, de invenção. Para Agamben (2005) o brinquedo contém uma essência histórica, há nele uma materialização da historicidade contida nos objetos, qual é possível de se extrair a partir de sua manipulação. Para o autor, o brinquedo desmembrando e distorcendo o passado ou miniaturizando o presente, joga tanto com a diacronia quanto com a sincronia e então, “presentifica e torna tangível

a temporalidade humana em si, o puro resíduo diferencial entre o uma vez e o agora não mais” (AGAMBEN, 2005, p.87).



**Figura1.** crianças com seus brinquedos inventados.

**Fonte:** Memória Vilhenense (2022).

De acordo com um dos depoentes, ele relata que devido não ter disponível uma grande variedade de brinquedos industrializados, as crianças produziam os seus próprios, com a ajuda dos colegas. Nos depoimentos dos entrevistados foi possível perceber que as brincadeiras eram recheadas de criações, onde as crianças experimentava fazer o novo, cada um à sua maneira:

[...] A gente produzia porque não existiam tantos brinquedos assim disponíveis. A gente mesmo confeccionava e não era nem tanto assim por causa dos pais, era por causa dos coleguinhas mesmo, alguns que já tinham mais experiências explicavam como fazia e a gente ia desenvolvendo carrinhos de corrida, com latas de óleo. Antigamente não existia muito material descartável, então, a gente usava as latas do óleo de soja: quando

terminavam o óleo de cozinha, a gente abria as latinhas e fazia os carrinhos, fazíamos os recortes das rodinhas com chinelos velhos, A gente brincava também de cavalo com lata de leite ninho, a gente fazia um furinho e colocava o barbante, brincava com as latinhas para deixar as marcas na terra como se tivesse passado ali a cavalo, então assim a nossa criatividade. (ENTREVISTAO 3, Depoimento 05/08/2022).

Na narrativa de uma Entrevistada, as crianças participavam da sociedade e juntas construíram suas culturas: as culturas infantis, onde a brincadeira se fazia esteio:

[...] nos reuníamos na rua para brincar de pique-esconde, *bets* e íamos no rio tomar banho, era nossa alegria. Confeccionávamos carrinhos de rolimã: a gente pegava uma tábua e essa tábua servia também para brincarmos no rio, brincávamos de peteca, fazíamos bonecas de milho, a gente pegava os milhos na roça e fazia as bonecas e brincávamos. Uma brincadeira que tinha na época era pegar as câmaras do pneu quando estourava e levá-las no riacho para brincar como se fosse uma boia, tudo o que a gente podia usufruir para tornar uma brincadeira na época a gente usava (ENTREVISTADA 2, Depoimento 20/06/2022).



**Figura 2.** Brincadeira de banhos de rio. Fonte: Memória Vilhenense (2022)



Outra brincadeira que se costumavam fazer era esconde-esconde. Segundo (VIEIRA, 2019, p.53), “Esconde-esconde, é uma brincadeira que se realiza, geralmente, em locais que permita aos participantes se esconderem em segurança. Os participantes podem ser de ambos os sexos”. Essa era a brincadeira que de acordo com os relatos, as crianças gostavam de brincar quando se reuniam em grupo com as crianças do bairro, em especial quando anoitecia. De acordo com o entrevistado:

Tinham brincadeiras em grupo tipo esconde-esconde, mas era muito complicado fazer isso porque geralmente a gente gostava de fazer essa brincadeira no início da noite e os pais aqui em Vilhena não gostavam que a gente ficava brincando durante a noite (ENTREVISTADO 1, 2022).

Também, outra brincadeira citada foi a brincadeira de “jogar peteca”, para (VIEIRA, 2019, p.72) “esta brincadeira apresenta várias maneiras de ser realizada: pode ser um triângulo, buraco ou círculo. Pode ser jogada em dupla, trio ou mais pessoas.”. Nas narrativas de uma das migrantes, destacamos: “tinha também a peteca que a gente criava, às vezes não tínhamos dinheiro para comprar, então juntava-se camiseta velha e um monte de outras coisas e fazia a peteca ou uma bola de meia, era a nossa brincadeira” (ENTREVISTADA 5, 2022).

Ainda, fora mencionado a brincadeira de “Bola de gude”, que, de acordo com os relatos, era uma brincadeira que os meninos costumavam brincar. Devido os migrantes ser originários de lugares diferentes, essa brincadeira tinha um nome para cada criança, nos relatos alguns entrevistados chamaram de “Bola de gude”, outros de “Bolita” e outro de “Burquinha”. Para essa brincadeira, havia até competição entre os meninos, que segundo o Entrevistado 3, “Eles faziam o “Bulico” que se faz 7 buracos no chão, 4 de um lado e 3 do outro, faziam uma linha e aquele que acertasse o bulico podia jogar novamente até acertar todos os bulicos ao final, aquele que tivesse acertado mais vezes ficava com todas as “Bolitas” que estivessem nos bulicos.” (ENTREVISTADO 3, 2022).

Nas narrativas do Entrevistado 1, destaca-se que nas escolas tinha até um espaço que era reservado para as crianças brincarem de bola de gude, porém havia um certo cuidado, em razão das crianças menores:

[...] Outra brincadeira era a bolinha de gude, a escola não proibia muito mas, evitava por causa das crianças menores mas, para os maiores tinha um espaço na escola para os alunos jogar bolinha de gude, Tinham várias técnicas, tinha um que vai jogando e fazendo os buraquinhos e vai ganhando, tinha outro que colocava a bola principal, que é a maior e quem acertasse nela ou chegasse mais próximo, ganhava toda a reserva.(ENTREVISTADO 1, 2022).

O Entrevistado 1, ainda relata sobre a brincadeira “Escravo de Jó”, segundo ele: *essa brincadeira nós jogávamos cantando a música escravo de Jó, mas não aquela que brinca em roda, a gente brincava com as pedras. Jogávamos com 5 pedras e com uma mão íamos fazendo os desafios.* No texto Brincadeira regionais (VIEIRA, 2019, p. 54), essa brincadeira “Escravo de Jó é uma cantiga de roda clássica comumente realizada com a utilização de um pequeno objeto que deve ser passado de um membro a outro ao ritmo da música.

Entende-se nesse ponto que a brincadeira, o jogo, por ser transmitido de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nos grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas etc., e incorporada pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro); muda a forma, mas não o conteúdo da brincadeira; o conteúdo refere-se aos objetivos básicos da brincadeira; a forma é a organização da brincadeira no que diz respeito aos objetos ou brinquedos, espaço, temática, número de jogadores etc (ROHDEN, 2019).

Outra brincadeira mencionada era de “Pular elástico” que, de acordo com depoimento da Entrevistada 2 *Pegavam o elástico e amarravam um na ponta do outro e iam pular elástico.* Já a Entrevistada 5, conta que foi quando chegou no município de Vilhena que passou a conhecer essa brincadeira, relatando que *tinha uma brincadeira bem diferente que eu não conhecia na escola de onde eu vim, brincava-se muito entre as meninas, o pular elástico.*

Também, havia a brincadeira da “Queimada”, que era um jogo que frequentemente as crianças brincavam tanto na escola quanto nas ruas de suas casas. No trecho do depoimento de uma migrante a mesma relata que havia até campeonato de queimada na escola e tudo era organizado pelas próprias crianças, informando que *Nas escolas a gente fazia torneio de queimadas, na época a gente combinava: vai todo mundo de shorts azul*

*e camiseta branca e já era um uniforme, a gente se organizava.* Entendemos nesse destaque, que as crianças assim como todos os atores sociais, são capazes de se auto-organizar, formular regras, valores, normas, o que caracteriza a infância como uma categoria social, produtora de uma cultura própria. De acordo com Javeau (2005, p. 3) “como os outros grupos sociais, as crianças arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios lhes são dados pelos dispositivos de socialização que lhes são impostos ou propostos”.

Outra brincadeira bastante mencionada era o “Telefone sem fio”. Para Vieira (2019), “Telefone sem fio”, era uma brincadeira que tinha várias possibilidades de brincar “Podia-se brincar de “telefone sem fio” em círculo ou em filas. Se organizado em fila, os componentes se sentam ou ficam de pé próximos uns dos outros de modo que a mensagem possa ser repassada silenciosamente no ouvido de um membro ao outro” (VIEIRA, p. 86, 2019). No relato da Entrevistada 2, ela menciona que era uma brincadeira que elas confeccionavam usando latas e barbante, onde disse: *eu lembro que a gente pegava as latinhas, fazia um buraco nelas e amarrava com o fio, para brincar de telefone sem fio.*

Na sequência deste inventário das brincadeiras, havia também o jogo de “Bets”, que se caracteriza como uma brincadeira cujo nome pode variar dependendo da região, em alguns lugares do país se conhece por “Tacos”, em outros se conhece por “Salve a latinha”, no entanto, na região Norte é conhecida por “Bets”. Essa brincadeira era bastante comum para as crianças da época. O Entrevistado 1, conta com detalhes como era feita a brincadeira, relatando que: *Outra brincadeira na época para a criançada de Vilhena era brincar na rua, eles brincavam muito, tinha uma brincadeira que usava 2 latas, uma de cada lado e 2 estacas de madeira e uma bola, o nome da brincadeira era bets.* Ainda, no trecho do depoimento do Entrevistado 3, ele relata que todos queriam brincar de *bets* e, por ter bastante crianças na vizinhança, todos faziam de tudo para não perder a jogada, pois quem perdesse passaria a vez para o próximo.

No depoimento de outra migrante que também vivenciou a infância no município de Vilhena, nos deparamos com relato sobre as produções dos brinquedos que as crianças criavam, como também das separações de gênero fomentadas pela época em dividir meninos e meninas. No trecho citado, percebemos a ênfase da manutenção de uma sociedade patriarcal, onde o que é designado para a mulher, desde criança é o cuidado do lar e a responsabilidade da criação dos filhos:

[...] eu lembro que os meninos faziam os carrinhos de rolimã, eles faziam sozinhos, eles mesmos fabricavam os carrinhos de madeira, eles pegavam os pauzinhos e iam cortando com facão e iam fazendo. Já as meninas faziam roupinhas para boneca, as mães ajudavam, davam um kit para a gente e ensinavam a costurar uma blusinha. E a gente tinha um bonecão, era um bonecão de um plástico, bem leve, mas imitava muito um bebê e as mães ensinavam a gente a fazer roupinha de um tecido velho, brincávamos muito de casinha, de fazer as casinhas, as mães às vezes compravam um joguinho de panela daqueles de plástico e a gente fazia as casinhas e as repartições. (ENTREVISTADA 5, Depoimento 10/08/2022).

Ainda, constatamos de acordo com os relatos, que as crianças de sexos diferentes não podiam ficar por muito tempo próximas e eram pelas brincadeiras que elas encontravam meios para se aproximarem, meninos e meninas. Nesse contexto, entendemos o quanto a questão da separação de gênero sempre preponderou as relações sociais, dividindo meninos e meninas de conviverem e de aprenderem juntos.

Em outra narrativa, a entrevistada relata que logo que chegou em Vilhena, não havia muitas crianças por se tratar do período bem inicial, ano de 1975 e, como na época ela já estava entrando na adolescência precisava trabalhar para ajudar a família e então, não sobrava muito tempo para brincar, mas, que sempre que sobrava um tempinho se juntava com outras crianças para brincar na rua ou no quintal da casa.

[...] Eu cheguei aqui por volta de 1975, só que na época, no meu caso a gente não tinha muito tempo para brincar, era mais trabalho, mas, os horários que a gente tirava pra brincar era brincadeira de roda e passa anel. Na escola também tinha muita pecinha de teatro e às vezes a gente participava, as músicas era a ciranda cirandinha, o cravo brigou com a rosa, brincadeira de pular amarelinha, de rouba bandeira e brincava de caiu no poço (ENTREVISTADA 4, Depoimento 09/08/2022).

De acordo com a Entrevistada citada, a brincadeira de “Passa anel” tinha uma canção especial que dizia: *pega esse anelzinho guarda bem guardadinho e não dá pra ninguém*. Entendemos nesse depoimento, o quanto a brincadeira promove as brincadeiras folclóricas, com a criação das parlendas e cirandas que passam de geração para geração.

De acordo com os dados da pesquisa foi possível verificar que mesmo em meio as diversidades e dificuldades que ocorriam durante o processo de colonização, as crianças criavam e recriavam sua própria cultura, seus brinquedos e suas brincadeiras.

Como afirma (BROUGÈRE, 2008, p. 59), “a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”, nesse sentido é possível perceber nas narrativas dos entrevistados tudo que era sucatas ou restos podiam se tornar um brinquedo, segundo Friedmann (2011), cada um reproduz e incorpora elementos das diversas culturas:

[...]A cultura infantil é um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, da cultura da família do pai, da cultura criada por cada criança a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos. Cada ser humano “carrega” uma cultura que irá se misturar com as outras. Cada um “herda”, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas. (FRIEDMANN, 2011, p. 64).

Nesse sentido, podemos perceber que as culturas produzidas pelas crianças entre as décadas de 1960 a 1980, se misturava com as culturas diversas entre seus pares e nas relações com adultos. De acordo com Vieira (2019), as brincadeiras tradicionais perpassam as culturas de pais, mães e avós para as crianças - “A cultura presente nas “brincadeiras populares” não é só um conjunto de modos de vida, mas também de práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos, regular e organizarem todas as relações sociais.” (VIEIRA, 2019, p. 19).

Contudo, compreendemos nesse inventário, que as brincadeiras tinham um papel de refletir o sentido que a criança atribuía à imagem da sociedade e a forma como as crianças significavam àquele contexto. Ao brincar, a criança se apropriava de elementos culturais presentes no meio qual estava inserida, ela não se encontrava fielmente diante do mundo real, mas de uma imagem cultural; ao manipular os brinquedos, ela manipulava significações culturais originadas numa determinada sociedade (BROUGÈRE, 2000, p. 43). Como explicado por Friedmann (1992, p. 26): “A brincadeira constitui-se, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças”.

De acordo com Sarmiento (2003) “entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças” (SARMENTO, 2003, p. 7). Nos relatos dos migrantes que vivenciaram a infância em Vilhena foi possível reafirmar a inferência do autor supracitado e compreender a necessidade de registrar o patrimônio histórico e cultural produzido pelas crianças quando brincam.

Contudo, enfatizamos que as brincadeiras, os jogos, os brinquedos, eram criados pelas crianças e seus pares, configurando sua produção cultural que se distinguia dos adultos. As infâncias investigadas possuíam suas próprias maneiras de pensar, de compreender o mundo e dar significados à ele. Disto isso, concordamos com Cohn (2005) quando menciona que:

as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos aquelas elaborações pelos adultos; as crianças tem autonomia cultural em relação ao adulto.”(COHN,2005, p. 35).

Diante do exposto, entende-se ao longo da história que o brincar foi concebido como ação puramente de ócio, como uma atividade sem seriedade e muitas vezes negada pela própria escola, como algo secundária, sem importância ou mesmo indiferente. No entanto, compreendemos nesse trabalho o brincar como produção cultural e espaço formativo e educativo, como uma prática da experiência. Experiência, aqui concebida como algo que perpassa o tempo, que transgride do instante único vivido do jogo, do brinquedo e da brincadeira (ROHDEN, 2019), experiência que nos faz humano e que mais que uma ação desenvolvimentista ou pedagógica, precisa de um olhar para sua visibilidade social e cultural no fazer das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou discorrer numa vertente historiográfica, recorrendo às fontes históricas e narrativas de memórias de migrantes que vivenciaram suas infâncias no processo de colonização de Vilhena. As narrativas orais, mediadas pela memória, permitiram que os sujeitos de pesquisa reelaborassem suas vivências individuais e coletivas. Diante disto, trabalhar com narrativas, como destaca Vidal (1998, p. 10), permitiu “o reconhecimento dos imperativos do presente na construção das narrativas de memórias e o próprio dinamismo do recordar lançam o desafio de refletir sobre a memória como um artefato histórico”.

Os resultados alcançados permitem compreender o quanto a infância historicamente produz uma cultura que lhe era própria, em especial pela ação do brincar e produzir brinquedo, o quanto as crianças se fazem autoras de suas próprias histórias, e da história construída em coletivo, o quanto as crianças que não aparecem nos ‘feitos’ ditos pela História Oficial, eram sim, coautoras de um cotidiano marcado pela invenção e reinvenção do cotidiano (Cf. ROHDEN, 2019).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: Destruição da experiência e origem da história**. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Editora FGV, 2018.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL, P. **Vilhena conta sua História**. Vilhena: Gráfica Delta, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2008. **(Coleção questões da nossa época, v. 43)**

BURKE, P. A. **Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** Trad. N. Odalia. 4. reimp. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de: Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982. \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.**v.1, 4a ed. Petrópolis: Editora Vozes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2a ed. São Paulo: Artmed, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças.** São Paulo, 2011.

GOMES, Emmanoel. **História e Geografia de Rondônia.** Vilhena: Express Ltda, 2012.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?.** Educação & Sociedade, v. 26, p. 379-403, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Helen Arantes. **Os modos de lembrar e contar: memórias de uma escola no Município de Vilhena/RO (1960-1980).** Cáceres: PPGedu/UNEMAT, 2017.

MARTINS, Helen Arantes; ZÓIA, Alceu. **Memórias (Auto)Biográficas de Infâncias: os Vestígios da escolarização no município de Vilhena/RO (1960-1980).** *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 08, p. 672-685, maio/ago. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328156101\\_Memorias\\_autobiograficas\\_d\\_e\\_infancias\\_os\\_vestigios\\_da\\_migracao\\_e\\_da\\_educacao\\_no\\_municipio\\_de\\_Vilhena-RO\\_1960-980](https://www.researchgate.net/publication/328156101_Memorias_autobiograficas_d_e_infancias_os_vestigios_da_migracao_e_da_educacao_no_municipio_de_Vilhena-RO_1960-980) Acesso em 20 de set. de 2020.

ROHDEN, Josiane Brolo. **Memórias Crianceiras e seus despropósitos: uma investigação histórico-poética do brincar-bricoleur de meninos e meninas do/no m/Mato.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT: Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE. Cuiabá:UFMT, 2019.

ROQUETTE-PINTO, Edgar. **Rondônia.** Brasiliana; 1996.



PERES, Sonia Maria Zanezi. Maurice Halbwachs. **E a memória coletiva E individual**. Revista Missioneira, v. 23, n. 2, p. 71-78, 2021.

PINTO, Edgar. **Rondônia**. Brasileira:1996.

SANTOS, Elisa Duque Neves dos. **Manoel de Barros: peregrinação da poesia por um conhecimento natural**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Literatura) 222f., Niterói, RJ: UFF, 2015.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Infância e o Trabalho: A (Re) Construção Social dos “Ofícios da Criança”**. In Fórum Sociológico, 3/4 (II Série): 33-48, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara. **História, Memória e História da Educação**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III - Século XX. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 416-429.

THOMPSON, P. **A voz do passado - História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **De Heródoto ao gravador: Histórias da História Oral**. In: *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória Unicamp*. N. 01, São Paulo: Papirus, 1990.

VIEIRA, Cláudia Maria da Silva. **Brincadeiras Populares: um resgate da cultura do brincar**. / Organização Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. \_ São Luís: EDIFMA, 2019.

#### **Depoimentos:**

MIGRANTE 1. Entrevista concedida no dia 10/06/2022 em Vilhena-RO, duração: 02 h 1 min 7 segs. Entrevistado por: Vera Lúcia Aquino Boing e Jaqueline Souza Silva.

MIGRANTE 2. Entrevista concedida no dia 20/06/2022 em Vilhena-RO, duração: 01 h 34 min 17 segs. Entrevistado por: Vera Lúcia Aquino Boing e Jaqueline Souza Silva.

MIGRANTE 3. Entrevista concedida no dia 05/08/2022 em Vilhena-RO, duração: 53 min 82 segs. Entrevistado por: Vera Lúcia Aquino Boing e Jaqueline Souza Silva.

MIGRANTE 4. Entrevista concedida no dia 09/08/2022 em Vilhena-RO, duração: 20 min. 57 segs. Entrevistado por: Vera Lúcia Aquino Boing e Jaqueline Souza Silva.

MIGRANTE 5. Entrevista concedida no dia 10/08/2022 em Vilhena-RO, duração: 01 h 02 min e 57 segs. Entrevistado por: Vera Lúcia Aquino Boing e Jaqueline Souza Silva.

# Utilização de ferramentas digitais no ensino remoto de ciências e biologia

## Autores:

### Emanuelle Dantas Souto

*Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba*

### Mário Luiz Farias Cavalcanti

*Biólogo, Doutor em Engenharia Agrícola, Professor da Universidade Federal da Paraíba*

DOI: 10.58203/Licuri.20905

### Como citar este capítulo:

SOUTO, Emanuelle Dantas; CALVACANTI, Mário Luiz Farias. Utilização de ferramentas digitais no ensino remoto de ciências e biologia. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 204-218.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## Resumo

A educação formal é fundamental na formação de cidadãos, tornando-os responsáveis por suas atitudes e valores morais, em busca de uma equidade social. Com a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, o setor educacional teve que adaptar-se ao método de ensino remoto, visando diminuição do contágio pelo vírus. Desta forma, buscaram-se métodos para viabilização e suporte ao processo de ensino-aprendizagem, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O presente trabalho objetivou entender a importância e as contribuições das ferramentas digitais na formação docente desenvolvido no município de Areia-PB, Nordeste do Brasil, cujo público-alvo foram os residentes egressos do edital 2020-2022 do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa qualificou-se como quali-quantitativa para abranger as considerações dos residentes, sendo realizada a coleta de dados por meio de questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas. Com a utilização das ferramentas digitais tornou-se possível traçar estratégias para mediação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem permitindo aos graduandos visualizar, compreender, e aplicar diferentes metodologias e recursos em suas práticas.

**Palavras-chave:** Educação. formação docente. ciências biológicas

## INTRODUÇÃO

A educação é responsável pela formação de cidadãos ativos na sociedade, por meio do pensamento crítico, reflexivo e moral, estabelecendo valores em busca de uma equidade social. Desta maneira se estabelece o sistema educacional para direcionar os órgãos governamentais responsáveis por cada etapa da educação, e conseqüentemente organizando a estrutura do currículo, e o funcionamento das instituições de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que:

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p.8).

A educação básica permite o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas dos indivíduos, por meio do processo de ensino-aprendizagem onde se constrói o conhecimento e as relações sociais. E para uma educação de qualidade se faz necessário uma formação docente capacitada e atualizada para suprir as demandas da sociedade. Como afirma Vasconcelos (2013, p. 4) “A qualidade da educação pressupõe um professor bem formado”.

Com a pandemia da Covid-19, disseminada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) no ano de 2020, “A OMS, diversos governos e instituições indicaram o distanciamento e o isolamento social como estratégias, já historicamente conhecidas, para sobrevivermos à Pandemia [...]” (COUTO, COUTO e CRUZ, 2020, p.206). Desse modo, muitos setores se adequaram as mudanças preventivas para contenção da propagação do vírus, devido aos altos níveis de contágio, dentre eles, o setor educacional que reformulou o modelo de aulas presenciais para aulas remotas.

De acordo com Rocha e Nogueira (2019, p.585) “A formação docente é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a

formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica”. Desta forma, compreende-se que a prática deve ocorrer durante a formação, e com o modelo emergente surge possibilidades de aplicações metodológicas diversificadas, saindo do modelo tradicional de ensino com aulas presenciais e expositivas, trazendo novos recursos ao ambiente educacional.

Em meio às adaptações do setor educacional, os cursos de graduação em licenciaturas também se adequaram as novas práticas impostas pela situação emergente, apresentando uma nova modalidade formativa, adequada a impossibilidade presencial dos graduandos nas práticas cotidianas escolares, e introduzindo os estudantes de maneira virtual. Segundo Borges e Falcade (2014, p.480) “[...] O conhecimento é transmitido, apreendido e se modificam, se renovam à medida que as novas tecnologias são introduzidas no âmbito educacional, sem que a escola perca de vista a sua função no processo de formação humana”.

Mediante as necessidades de adaptação a nova modalidade, buscou-se métodos para viabilização e suporte ao processo de ensino-aprendizagem, para dar continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se intensificaram para auxiliar os docentes no decorrer do processo pedagógico, em tempos pandêmicos, conforme afirma Santos (2021, p.18.):

No ensino remoto os professores e alunos precisam interagir por meio de plataformas virtuais, nesse sentido as TICs facilitam potencialmente o compartilhamento de informações, viabiliza novas formas de relacionamento e de comunicação, e permite a exploração de novas estratégias didáticas e possibilidades de intervenções pedagógicas.

As TICs corroboram na mediação das práticas pedagógicas, por meio da utilização de diferentes ferramentas digitais, que proporcionam variedades de aplicações e desenvolvimentos de conteúdos e atividades, por meio de plataformas e exercícios virtuais, slides, web conferências entre outros, de acordo com os objetivos das aulas, envolvendo e inserindo o aluno de forma didática, durante o processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam Barroso e Antunes (2015, p. 125):

Quando professor e aluno interagem de modo a construir, com o uso das mídias, um ambiente de aprendizagem colaborativo, isso significa que ambos passam a ser responsáveis pela construção de conhecimentos e pelo desenvolvimento de atividades educacionais.

Sendo assim, a formação docente está relacionada diretamente as práticas educacionais bem como o meio aos quais as atividades estão sendo desenvolvidas, de forma física, cultural e social, se adaptando as demandas do público-alvo para que ocorra um ensino de qualidade e eficaz. Mello *et al.* (2020, p.521) afirmam que “[...] educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões”. Desta forma o presente estudo tem por objetivo entender a importância das ferramentas digitais, tanto para o ensino, quanto para formação docente.

## METODOLOGIA

Utilizou-se como metodologia uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, para abranger as considerações dos residentes sobre utilização das TICs durante a formação docente, permitindo o detalhamento sobre os pontos positivos, negativos e de contribuição, e quantificando tais dados. De acordo com Souza e Kerbauy (2017, p. 40) “As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares”.

Com a união dessas abordagens é possível relacionar as vivências práticas dos residentes, permitindo um relato mais detalhado com maior reflexão referente ao questionado.

No presente estudo, a amostra foi constituída de oito respondentes, os quais fizeram parte do Programa Residência Pedagógica por 18 meses, entre os anos de 2020 a 2022, desenvolvendo as atividades pelo meio remoto de ensino. Essa amostra equivale a 88,88% dos residentes em biologia do Campus II que participaram do PRP no edital em questão. O trabalho foi desenvolvido no município de Areia-PB, a 130 km da capital paraibana, João Pessoa, na região Nordeste do Brasil, com residentes egressos do edital 2020-2022 do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. As regências de aulas e atividades foram realizadas em uma escola da rede pública estadual de ensino, com turmas do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Foram utilizados questionários semiestruturados com onze perguntas abertas e fechadas, elaborados por meio da plataforma google formulários e repassado através do e-mail, viabilizando o acesso dos sujeitos da pesquisa.

O recorte analítico se debruçou sobre as respostas coletadas nos instrumentos de coleta de dados - questionários semiestruturados. As respostas foram apresentadas em gráficos, quando coube, analisadas criticamente e discutidas conforme a literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo serão apresentados conforme o ordenamento dos questionamentos realizados.

Quando indagados sobre o que entendem por ferramentas digitais, todos os respondentes relacionaram como sendo a utilização de ferramentas tecnológicas de forma mediadora e facilitadora, no desenvolvimento de atividades para realização de determinado objetivo, como citam alguns dos entrevistados:

*As ferramentas digitais podem ser entendidas como qualquer instrumento relacionado às novas tecnologias virtuais, com o intuito de facilitar e aprimorar diversas ações, sejam elas do cotidiano pessoal, de trabalho, etc;*

*Plataformas virtuais, aplicativos, programas, jogos etc que facilitam a participação e comunicação.*

Assim, é observada a compreensão sobre a funcionalidade e objetivo das ferramentas digitais na concepção dos residentes, tendo em vista a importância de tais recursos na construção de novas práticas pedagógicas, por meio de estratégias atrativas, atualizadas e que permite interações em sua utilização.

Os recursos tecnológicos auxiliam e podem ser potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando o acesso a informações e estruturando conhecimentos

em ferramentas digitais, por meio de diversos aplicativos, sites, games, entre outros, que são utilizadas por diferentes públicos em diversos âmbitos. Como descreve Barroso e Antunes (2015, p.125):

As mídias digitais podem ser utilizadas para apoiar as atividades do professor, do gestor e do aluno por facilitarem, sobretudo, o intercâmbio de informações, a visualização de forma mais clara dos recursos e o ensino colaborativo. Como ferramentas de ensino, o uso das mídias é favorecido por meio da utilização de recursos tecnológicos variados, tais como slides, exercícios virtuais, vídeos, plataformas de Ensino a Distância (EAD), webconferências, lousas digitais, e-mails, armazenamento em nuvens, entre outros.

Desta forma se caracteriza as ferramentas digitais como recursos tecnológicos de suporte, através de dispositivos eletrônicos podendo ser utilizado para o ensino-aprendizado permitindo a informação, interação.

Sobre a concepção dos entrevistados quanto a relevância do uso de ferramentas digitais no ensino de Ciências e Biologia, torna-se fundamental compreender as contribuições para a formação docente, onde se faz necessário avaliar a relevância da utilização de tais recursos, pois eles são mediadores no processo de ensino-aprendizagem, no qual 100% dos entrevistados consideraram importantes para o ensino de ciências e biologia. Segundo um dos respondentes:

*Considerando o grande avanço tecnológico, bem como a maior facilidade de acesso a informações por parte dos alunos, as ferramentas digitais surgem como um meio de adequar e aproximar o ensino de ciências e biologia a nova realidade.*

De acordo com os entrevistados tais recursos possuem ênfase pela capacidade tecnológica de recriação, visualização de estruturas, cores, formas, reações e mecanismos biológicos em diferentes dimensões, de fundamental importância na observação e estudo dos diferentes tipos de conhecimentos, delineando ao professor maior reflexão e direcionamentos sobre o tema apresentado, proporcionando a



ampliação de recursos e metodologias a serem utilizados na abordagem de diversos conteúdos. De acordo com Pedroso (2009, p. 3183):

Outra importante vantagem, no uso de atividades lúdicas, é a tendência em motivar o aluno a participar espontaneamente na aula. Acrescenta-se a isso, o auxílio do caráter lúdico no desenvolvimento da cooperação, da socialização e das relações afetivas [..].

Com a utilização das ferramentas é possível abranger as aplicações sobre os conhecimentos científicos de ciências e biologia, por diversos mecanismos interativos, construindo o aprendizado de forma atraente, lúdica e divertida.

Quando questionados sobre a utilização ou participação de aulas com a utilização de ferramentas digitais, 100% dos residentes utilizaram ou participaram de aulas com a presença de ferramentas digitais, mostrando que a utilização das tecnologias está cada vez mais presente na vida das pessoas, bem como no cotidiano escolar. Segundo Barbosa (2018, p.12) “[...] uma geração interligada aos movimentos tecnológicos e as ferramentas digitais disponíveis, fazendo com que se criem necessidades constantes de atualizações e utilizações de novas tecnologias”.

As adaptações educacionais se desenvolvem para suprir as demandas da sociedade, a partir dos avanços tecnológicos, científicos e sociais, sempre se reinventando para melhor envolver seu público-alvo, para obtenção de melhores resultados. Como afirmam Silveira e Bazzo (2009, p.682):

A tecnologia tem se apresentado como o principal fator de progresso e de desenvolvimento. No paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos [...]

As ferramentas mais utilizadas ou vistas em participação de aulas citadas pelos entrevistados foram:

- Google Meet: Aplicativo de vídeo conferência que permite a comunicação e interação entre os usuários;

- Google Sala de Aula: Plataforma de ensino aprendizagem, onde os professores podem gerenciar adicionando materiais, atividades, links, etc;
- Padlet: Aplicativo que consiste na criação de mural virtual, onde os usuários podem interagir ao publicar suas mídias;
- Wordwall: Plataforma online de gamificação na criação de questionários, onde os usuários competem entre si gerando pontuações, de forma divertida e diversificada;
- Quizizz: Plataforma online de gamificação na criação de questionários, onde os usuários competem entre si gerando pontuações, de forma divertida e diversificada;
- Phet: Aplicativo de simulações interativas de fenômenos biológicos, químicos, físicos e matemáticos;
- Poll Everywhere: Plataforma online para criação de questionários, gerando gráficos;
- Kahoot: Plataforma para aplicação de questionários online;
- Canva: plataforma para elaboração de slides dinâmicos e diversificados;
- Prezi: Aplicativo para elaboração de slides dinâmicos e diversificados.

Com o uso das ferramentas digitais é proposto ao aluno uma visualização gráfica e virtual de temas abordados em sala de aula, de forma atrativa, dinâmica, tornando o aluno agente ativo no processo de construção do conhecimento, no qual apenas o ensino expositivo por meio do diálogo e livro didático é ineficiente. Segundo Barbosa (2018, p. 33):

[...] ferramentas digitais hoje, proporcionam em grande parte um ganho em sala de aula, aumentando o interesse dos alunos nas aulas, a atenção e a concentração no processo de aprendizagem e interagindo de forma mais clara os conceitos [...].

Os aplicativos e plataformas além de permitirem uma maior interação e viabilizarem a relação professor-aluno, apresentam diversas estratégias de exposição do conteúdo e retorno sobre a aplicabilidade deles, como no caso das gamificações, murais, questionários e laboratórios virtuais.

Quando questionados sobre quais foram as dificuldades encontradas durante a utilização dessas ferramentas, ressaltaram a falta de formação dos residentes para que ocorra uma utilização adequada desses recursos digitais, que por muitas vezes possui funcionamento de difícil compreensão imediata, tornando-se um dos empecilhos mencionados quanto a implantação da prática na escola, pois esta influencia diretamente nas ferramentas que são utilizadas em sala de aula.

A falta do acesso ou compreensão sobre como utilizar tais recursos, influencia diretamente no desenvolvimento das atividades a serem realizadas, pois elas podem não ser bem desenvolvidas ou de disponibilidade para todos, gerando exclusão, desigualdade e defasagem no aprendizado. Segundo um dos entrevistados:

*As dificuldades encontradas estão pelas questões do acesso a essa tecnologia por parte dos alunos que fazem parte do ensino público como também a disponibilidade dessas ferramentas dentro da própria escola.*

Segundo Silva (2011, p.530) “ter acesso à tecnologia é o passo inicial para combater a exclusão digital que ainda atinge um grande contingente de indivíduos no Brasil [...]”.

De acordo com a percepção dos residentes sobre o impacto da adoção dessas ferramentas no alunado, apenas 12,5% dos entrevistados afirmaram que houve rejeição de imediato, enquanto 25% apontam uma aceitação de imediato. 62,5% afirmaram que houve apenas uma rejeição inicial, mas ao desenvolver das atividades, a percepção do alunado mudou, passando a aceitar essas ferramentas.

Esses resultados se estabelecem diante as circunstâncias pandêmicas, as quais os ensinos remotos foram adotados de forma abrupta, impondo um novo modelo de ensino com novas práticas e pouca preparação para uma adaptação adequada, refletindo nos 25% de aceitação imediata. Como afirma Moura (2016, p.76) “A profusão de tecnologias móveis e a sua aceitação pelos estudantes, pode abrir novas perspectivas pedagógicas”.

Quando indagados sobre a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, foram unânimes sobre sua importância. Segundo os residentes, a utilização da TCIs auxilia o professor em novas práticas e torna o conhecimento mais atrativo. De acordo com Fonseca *et al.* (2019, p.297) “A evolução

tecnológica tem impactado a sociedade como um todo, não sendo diferente com o sistema educacional e a escola”. Segundo um dos entrevistados:

*Pois entendo a educação como um processo dinâmico e que acompanha às demandas sociais. Tendo em vista os grandes avanços tecnológicos atualmente, o ensino-aprendizado pode estreitar laços com as novas tecnologias para conseguir mediar um desenvolvimento cada vez mais eficiente e próximo da realidade.*

A tecnologia serve de suporte para as principais demandas sociais, sendo uma valiosa ferramenta de informação, comunicações e aprendizado. No setor educacional torna-se mais um recurso a ser adotado, pois viabiliza diversos processos auxiliando aos que a utilizam.

Quando questionados se ainda utilizam dessa tecnologia com a volta do ensino presencial, 100% afirmaram que permanecem utilizando. Muitas ferramentas tornaram-se parte do cotidiano escolar, na elaboração de regências, planejamentos e/ou materiais virtuais. Utilizar o meio digital é buscar atualizar-se para manter um aprendizado constante, se adequado à realidade virtual aos quais os professores e estudantes estão inseridos, promovendo melhorias na qualidade da educação. Como afirma Cordeiro (2020, p.3):

É importante colocar que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. Abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender, nos libertamos das paredes da sala de aula e descobrimos um mundo de oportunidades nas mãos de crianças, jovens e adultos. Os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

Sobre as contribuições que o ensino remoto e as tecnologias digitais trouxeram para o ensino presencial pós-pandêmico, foram destacadas pelos entrevistados as possibilidades de utilização do mundo virtual para as diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Essa nova modalidade de ensino proporciona diversas

metodologias, ferramentas de suporte e formas de avaliação, ressaltando ainda a aproximação entre a relação professor-aluno, através de um ensino diversificado.

Quando questionados sobre a importância da utilização de tais recursos no ensino de ciências e biologia e considerando uma escala de 0 a 10, 87,5% consideraram nota máxima (10), enquanto para 12,5% foi atribuída nota nove, visto que, com a suspensão das aulas de maneira presencial como forma de diminuição da propagação do novo Coronavírus, o ensino remoto com a adoção dessas tecnologias foi fundamental para a continuidade ao ano letivo.

Quando questionados sobre a importância da utilização de tais recursos no ensino presencial de ciências e biologia, ainda em uma escala de 0 a 10, 50% atribuíram nota 10, 25% nota 9, e 12,5% notas 8 e 7 (cada).

Com a volta do ensino presencial, o meio virtual e suas ferramentas deixam de ser o principal processo mediador e se tornam um recurso auxiliador durante o ensino. Essa ferramenta permanece sendo importante, mas não tanto quanto no ensino remoto, pois podem e devem ser utilizadas para agregar conhecimento e facilitar o desenvolvimento de atividades. O compartilhamento de informações sobre as ferramentas digitais contribuiu para utilização softwares e de plataformas de ensino, com diversas funcionalidades que permitiram a continuidade do ensino, mantendo os professores e estudantes de forma ativa.

Estas ferramentas não são necessariamente exclusivas, pois o papel do professor mediando, argumentando, utilizando livros, modelos didáticos, materiais palpáveis, que façam os alunos compreender e refletir sobre o tema, permanece sendo um dos principais pilares da educação.

É preciso não esquecer que educação e tecnologia sempre caminharam juntas (a socialização das crianças inclui sua preparação para o uso das técnicas disponíveis na sociedade) e que as técnicas devem ser consideradas como meios e não como conteúdos de educação e, por consequência, que a informática e as TIC não são disciplinas, mas instrumentos a serem integrados em sua dupla dimensão de objetos de estudos e de ferramentas pedagógicas (BELLONI, 2005, p.193).

Sobre as contribuições do uso dessas tecnologias para a formação docente e a perspectiva futura de ensino, os entrevistados relatam que a tecnologia ampliou os conhecimentos sobre o meio tecnológico, a diversidade e a disponibilidade de ferramentas digitais que podem ser utilizadas em aulas, a adequação do ensino a era tecnológica, as novas práticas e metodologias que não foram abordadas durante a formação docente. Relataram ainda suas novas experiências no modelo de ensino e uma melhor interação com o alunado. Como afirma um dos entrevistados:

*A contribuições giraram em torno do desenvolvimento e conhecimento sobre esses aplicativos e tecnologia que o curso de licenciatura pouco abordou no meu momento de formação, vejo que para o futuro isso vai ser fortemente inserido nas salas de formação de professores.*

Muitos foram os pontos de contribuição, nos quais permanece enaltecendo a relevância de sua utilização ainda durante o processo de formação, proporcionando aos estudantes de graduação diferentes tipos de aprendizado e vivências, fundamentais na construção de um profissional qualificado a desenvolver atividades da melhor maneira possível, por meio dos recursos disponíveis, como é possível observar no seguinte relato:

*Apesar das ferramentas digitais irem de encontro com o processo de ensino-aprendizado, se faz necessário estudar cada vez mais sobre seu real potencial, para se atingir resultados cada vez mais valorosos. Além disso, o investimento sobre a educação é fundamental para torná-la cada vez mais dinâmica, inclusiva e atualizada, garantindo então o acesso a estes recursos.*

De acordo com Moura (2016, p.76) “É preciso continuar a investigar sobre que tipo de tecnologias, conteúdos e dispositivos móveis estão a ser experimentados na educação, que resultados são alcançados e o que pensam os professores”. Desta forma é possível avaliar as contribuições para o ensino-aprendizado, de forma inclusiva, de qualidade acompanhando os avanços científicos, tecnológicos e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto trouxe grandes desafios ao setor educacional, e com isto, os profissionais da educação tiveram reinventarem suas práticas de ensino, através da adoção de tecnologias e ferramentas nunca antes utilizadas, demandando recursos e aperfeiçoamento profissional.

Com a utilização das ferramentas digitais, foi possível traçar estratégias para mediação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem, pois elas auxiliaram o professor, se adequando as atuais demandas educacionais da sociedade.

O uso de softwares e aplicativos permitiu a realização de diferentes tarefas, como por exemplo o envio de materiais, realização de atividades avaliativas e até recreativas, bem como o contato entre professor e aluno, mesmo que por meio de videoconferências.

A disponibilidade desses recursos durante a formação docente, permitiu que o graduando sob supervisão, visualizasse, conhecesse, compreendesse, diversificasse metodologias e aplicasse diferentes recursos em suas aulas, ampliando assim seus conhecimentos e percepções, tanto com relação ao ensino, como com relação à ciência.

Com relação ao ensino, entendemos que a pandemia da Covid-19 antecipou o que estava por vir daqui a alguns anos, pois os protagonistas do sistema educacional brasileiro tiveram que se adaptarem em tempo recorde a esse novo modelo que estava sendo imposto pela sociedade. Esse modelo veio pra ficar e embora estejamos novamente no ensino presencial, muitas dessas tecnologias foram absorvidas pelos docentes que hoje estão fisicamente junto a seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, V.A. **A importância da utilização de ferramentas digitais no ensino fundamental**. Especialização em educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018.

BARROSO, F.; ANTUNES, M. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. **Pesquisa e Debate em Educação**, Minas Gerais. v.5, n.1, p.124-131, 2015.

BELLONI, M.L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro. v.3, p.187-198, 2005.

BORGES, M.O.; FALCADE M.E.C. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José. v.14, n.3, p.479-301, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. **Diretrizes Curriculares**. Brasília, 2013, p. 01-561. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 out. 2022.

CORDEIRO, K.M.A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <<https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>> Acesso em: 07 out. 2022.

COUTO, E.S.; COUTO, E.S.; CRUZ, I.M.P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces científicas**. Aracaju, v.8, n.3, p.200-217, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>> Acesso em: 25 ago. 2022.

FONSECA, A.G.M.F. Ferramentas digitais e escola: Estudo de uma proposta pedagógica. **Revista Observatório**, v.5, n.3, p.293-316, 2019.

MELLO, D.E.; MORAES, D.A.F.; FRANCO, S.A.P.; ASSIS, E.F.; POTOSKI, G. O programa residência pedagógica-experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 518-535, 2020.

MOURA, A. Aprendizagem móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula. **Jornadas Virtuais: vivências práticas das tecnologias educativas**, Coimbra. p.75-94, 2016.

PEDROSO, C.V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p.3182-3190.

ROCHA, J.D.T.; NOGUEIRA, C.R.M. Formação docente: uso das tecnologias como ferramentas de interatividade no processo de ensino. **Revista Observatório**. Tocantins. v.5, n.6, p.578-596, 2019.

SANTOS, D.S. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): uma abordagem no ensino remoto de Química e Nanotecnologia nas escolas em tempos de distanciamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Brasília. v.2, n.7, p.15-25, 2021.

SILVA, Â.C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. v.19, n.72, p.527-554, 2011.



SILVEIRA, R.M.C.F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação (Bauru)**, São Paulo. v.15, n.3, p.681-694, 2009.

SOUZA, K.R.; KERBAUY, M.T.M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, São Paulo. v.31, n.61, p. 21-44, 2017.

VASCONCELOS, M.L.M.C. Formação docente e qualidade da educação: um binômio inseparável. **Verbum-cadernos de pós-graduação**. n.4, p.4-10, 2013.

# Debate e cidadania: um relato de experiência de aulas de história

**Autora:**

**Iliene Carolina Barros**

*Pedagoga, especialista em Psicopedagogia em Educação Currículo e Ensino. Professora regente nas séries do Ensino Fundamental Anos Iniciais*

## Resumo

Este estudo relata a experiência de debates e de um processo eleitoral, ambos desenvolvidos com uma turma de 5º ano no Ensino Fundamental I do Colégio Adventista de Vitória, ES. A metodologia empregada foi do tipo descritiva, com abordagem qualitativa de análise, e para coleta de dados fez-se uso de entrevistas e produções textuais. As preleções consistiram em aulas expositivas dialogadas, trocas de experiências, debates, votações e eleições, envolvendo política e cidadania, além de uma aula de campo na Câmara Municipal de Vitória/ES, que oportunizou o conhecimento de importantes figuras públicas que lideram o município e a participação em reuniões de tomadas de decisão. Como referencial teórico, considerou-se a educação dialógica de Paulo Freire e seus ideais de criticidade e autonomia dos educandos. Portanto, a experiência realizada garantiu as educandos e participantes da mesma, uma visão democrática dos processos eleitorais, pois, oportunizou ricas vivências sociais.

**Palavras-chave:** Ensino. Democracia. Dialogicidade. Convivência social. Criticidade.

DOI: 10.58203/Licuri.20906

### Como citar este capítulo:

BARROS, Iliene Carolina. Debate e cidadania: um relato de experiência de aulas de história. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). **Pesquisas e saberes em Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 219-232.

ISBN: 978-65-85562-08-9

## INTRODUÇÃO

A formação de cidadãos conscientes e participativos é um dos principais objetivos na educação, especialmente no ensino fundamental. Nesse sentido, o ensino de História desempenha um papel crucial ao abordar temáticas relacionadas à cidadania e aos processos democráticos. Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a introdução do debate e da discussão sobre o voto eleitoral em aulas de História, voltadas para alunos do ensino fundamental. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla do processo eleitoral, estimulando o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades argumentativas e a conscientização sobre a importância do voto como um instrumento de participação ativa na sociedade. Serão descritos os métodos utilizados, os resultados obtidos e as reflexões acerca dos desafios e benefícios dessa abordagem pedagógica, ressaltando a importância de formar cidadãos informados e engajados desde cedo.

Este estudo teve como motivação, a minha vivência docente, na qual leciono com a certeza de que inspiro em cada coração a busca por excelência e a superação de limites. Atuando no 5º ano do Ensino Fundamental I, preparatório para o Fundamental II, percebo a necessidade de desenvolver nos meninos e meninas de 10 e 11 anos, um pensamento mais crítico de sua realidade e das condições com as quais são desafiados diariamente.

Nesse contexto, a pergunta que representa a minha problemática é: como desenvolver um pensamento crítico por meio do debate político? Acredito na interação grupal, por meio de discussões e debates, como estratégia de ensino estimuladora do pensamento crítico, da reflexão e do diálogo de forma compartilhada.

O debate e a discussão mediados, são formas de tratamento de problemas e de apreciação de possíveis soluções. Trata-se não apenas de um embate ideológico, como também de um esforço de construção de resoluções de problemas utilizados por sociedades democráticas, que visam a solução mais adequada para todos os sujeitos envolvidos. Assim, a atividade do debate é de grande valia para a formação educacional de nossos alunos, pois estimula o desenvolvimento do pensar criticamente, a prática da elocução e o raciocínio lógico e coerente.

Para tal, o objetivo geral desse estudo foi relatar as experiências oriundas dos debates promovidos em sala de aula em torno de assuntos de história política do Brasil,

por meio de atividades que potencializasse o pensamento crítico e a formação cidadã do aluno.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Adventista<sup>1</sup> de Vitória (CAV), situado na capital do Espírito Santo, Vitória, no bairro de Monte Belo, onde se oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No turno matutino, são oferecidas três turmas de Educação Infantil, dezessete turmas do Ensino Fundamental I e II e cinco do Ensino Médio. Às terças e quintas-feiras, os alunos do ensino médio têm aulas em período integral. No turno vespertino, funcionam seis turmas de Educação Infantil e dez do Ensino Fundamental I. O CAV é uma instituição educacional relevante para a comunidade de Vitória; desde o início de suas atividades acadêmicas têm recebido alunos de toda a Grande Vitória, mais especificamente dos municípios de Cariacica, Vila Velha e Serra.

A análise qualitativa deste relato de experiência foi desenvolvida com uma turma de 5º ano com 23 alunos, a fim de instigar os alunos à pesquisa, à reflexão e ao debate. No decorrer do processo, fizemos uso de entrevistas e de produções textuais. As experiências aqui descritas alinham-se, teoricamente, com a proposta de uma educação dialógica, crítica e emancipatória (FREIRE, 1996, 2005). Foram realizadas rodas de conversas, discussões gerais, visita à Câmara Municipal, votação em sala de aula sem boca de urna e campanha eleitoral.

À princípio, desenvolvemos uma aula expositiva e interativa sobre o gênero oral *debate*. O Trocando ideias, são questões dispostas de forma a estimular o pensamento na busca pelas respostas, direcionando o pensamento para a temática em questão da unidade. Traz a discussão sobre o trabalho no Brasil. Ao comparar a realidade atual com as difíceis situações dos trabalhadores do início do século XX, pode-se entender que as reivindicações dos operários obtiveram êxito com o passar do tempo.

Segundo o autor do livro didático de História (MOREIRA, 2015), apresenta o povo brasileiro descontente com o cenário político e com a forma de trabalho na República de

---

<sup>1</sup> No dia 03 de junho de 1872, a educação adventista teve início com a abertura da Battle Creek School, Michigan, que se destinava a atender os níveis elementar e secundário. No Brasil, em 1896, começou a funcionar em Curitiba, Paraná, a Instituição Internacional, sob a direção de Guilherme Stein Jr. Em 1897, Stein Jr. fundou uma nova escola em Gaspar Alto, SC. A partir daí o trabalho educacional cresceu e muitas escolas foram agregadas a essa, formando a rede de Escolas Adventistas.

Vargas. As críticas a esse momento histórico geraram muitas manifestações nos principais estados do Brasil.

Com a intenção de promover momentos dialógicos com os estudantes (Figura 1), fizemos uma roda de conversa e debatemos temáticas como: Quais lutas as mulheres tiveram na Primeira República do Brasil? As mulheres possuíam direito a voto? Atualmente, como o governo trata as manifestações sociais no Brasil? Hoje, os trabalhadores têm melhores condições de trabalho? A partir das respostas obtidas, alguns alunos foram solicitados a exporem as suas opiniões.



**Figura 1.** Registros de momentos de diálogos e atividades dos estudantes.

O professor anotou na lousa as principais considerações dos alunos. apresentamos um vídeo explicativo de como funciona e o que é um debate, com duração aproximada de 40 minutos de aula.

A fim de obtermos mais conhecimento sobre o Primeiro Período da República, os alunos fizeram uma atividade com o tema: a mulher e o trabalho - igualdade de direitos, em que tiveram a oportunidade de entrevistar mulheres adultas (mãe, tias, avós, vizinhas).

E para melhor contextualização dos saberes desenvolvidos em sala de aula, foi realizada uma aula prática, que consistiu numa visita à Câmara Municipal de Vitória. Tivemos dois momentos importantes nesse dia: o primeiro foi a ida ao gabinete do Presidente da Câmara, que nos aguardava para uma entrevista. Os alunos, preparados com suas pranchetas, fizeram perguntas já elaboradas por eles com a mediação do professor sobre o mandato do presidente e esclareceram suas dúvidas.

O segundo momento consistiu na Reunião no Plenário, ao vivo, que se deu logo após a entrevista, com a presença dos vereadores.

Dando continuidade à nossa pesquisa, em parceria com a equipe pedagógica e os estudantes, realizamos um debate em sala de aula, elegemos candidatos para o cargo de representante de turma, preparamos discursos, slogans, campanha e propaganda eleitoral.

Ao final dos debates e da votação, como registro de ideias e percepção dos discursos, foi pedido que cada aluno fizesse uma produção textual sobre o debate eleitoral ocorrido em sala e quais aprendizados obteve com todo o processo eleitoral.

## DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA PESQUISA

O recorte histórico que relacionados em sala de aula foi “A Primeira República” (1889-1930). Na intenção de articular o debate a um assunto da História do Brasil, com a turma de alunos e exemplificar o contexto histórico existente no Brasil, a partir da disciplina de História estudada.

Após a atividade, os alunos resgataram conhecimentos prévios sobre o conceito de debate e suas vivências, reportando o seguintes depoimentos:

*Eu nunca participei de um debate. Mas é um lugar que as pessoas se reúnem e eles discutem ideias, propostas e fazem perguntas (Emília - 11 anos)*

*Eu acho que um debate é uma das melhores maneiras de ver quem é apropriado para um cargo importante, e o melhor disso é a democracia que tem ao fazer isso. (Gabriel Teixeira - 11 anos)*

*Pra mim, na minha cabeça, eu penso que, debate é a onde todos os representantes eleitos e candidatos, se reúnem para debater sobre um assunto e suas propostas para fazer a respeito de seu governo. (Nicollas - 10 anos)*

*Bom, pra mim um debate é uma forma das pessoas defenderem suas opiniões e mostrar seus interesses e suas propostas. (Ana Clara Calado - 11 anos)*

Ao final dessa atividade, o professor levou os alunos a refletirem sobre o fato de o debate estar enraizado em uma polêmica. No vídeo apresentado aos alunos<sup>2</sup>, Claudio

---

<sup>2</sup>BAZZONI, Cláudio. **Comunicação oral: gênero debate** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDPD7K5ovcQ&feature=related>>. Acessado em 13 jun.2018

Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da Prefeitura de São Paulo, explicou as características do gênero oral debate, ressaltando o que o professor precisa ensinar para que o aluno tenha um bom desempenho ao participar desta situação social.

O assunto desenvolvido em sala de aula, o *debate*, que especificamente retrata um modelo de contestação baseado em argumentos, foi abordado por meio de relações entre a história vivida no passado do nosso país, com as atuais condições sociopolíticas. A proposta levou o aluno a compreender e a se posicionar de forma crítica, estabelecendo as relações necessárias para analisar o atual cenário brasileiro, considerando as conquistas e lutas empreendidas nos diferentes momentos históricos.

Como técnica de ensino, o debate favorece a confrontação de temas polêmicos e ambíguos, tendo por finalidade ajudar os alunos a analisar diversos aspectos de um tema, problema ou conteúdo. Essa metodologia consiste em habilidades que podem ser desenvolvidas dentro das disciplinas tradicionais.

Um professor comprometido com o pensamento crítico precisa pensar além de conteúdos específicos compartimentalizados e ensinar para fins e objetivos que transcendem objetos específicos. Ensinar para o pensamento crítico é, primeiro de tudo, criar um ambiente na classe e na escola que seja condutivo ao pensamento crítico. É ajudar a fazer da classe e da escola ambiente de uma mini sociedade crítica, um lugar onde os valores do pensamento crítico (verdade, abertura de mente, empatia, autonomia, racionalidade e auto criticismo) são encorajados e recompensados (PAUL, 1989, p. 21, tradução nossa).

Esse esforço em contextualizar a interdisciplinaridade (MOREIRA, 2012), gênero textual - debate, problematiza a educação bancária, tão criticada por Freire (1996, 2005). O autor evoca o diálogo como uma das categorias centrais para o desenvolvimento de um projeto educativo crítico. Constitui-se também como prática problematizadora da excessiva compartimentalização do conhecimento, pois há um campo relacional entre sujeitos e saberes, entre ação e reflexão, entre teoria e prática, que minimiza os efeitos da dicotomização dos pares antagônicos. Pela dialogicidade, é também possível uma aprendizagem significativa e contextualizada, pois os saberes prévios dos alunos são

confrontados/ampliados pelos saberes científicos por meio da análise de uma situação experimentada ou vivida (MOREIRA, 2012).

Durante a Primeira República no Brasil (1889-1930), as eleições foram caracterizadas pela fraude. Não havia fiscalização rigorosa como é feita nos tempos atuais. Os políticos determinavam os candidatos em que os eleitores deveriam votar. Assim, discutimos quem eram os eleitores da época, seu perfil, e por que as mulheres não possuíam direitos políticos e voz na sociedade. Em aula, as entrevistas e pesquisas realizadas foram socializadas para toda a turma.

No exercício do debate e da socialização de saberes, o diálogo se configura como vetor motivador da aprendizagem, já que envolve o respeito ao nível de compreensão do aluno e o compromisso de fazer com que os alunos avancem nesse processo. Além disso, esses momentos são sempre marcados por intensas trocas e negociações entre educandos e educadores, em que os partícipes se fazem sujeitos na relação, analisando os discursos e ressignificando aprendizagens. Assim, o diálogo não pode ser concebido como uma relação vertical entre os sujeitos, mas como relação horizontal de A com B que se fundamenta e se alimenta do amor, da humildade, da esperança, da fé. Mas afinal...

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do 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 (FREIRE, 1996, p. 115).

Por meio da pedagogia dialógica, as relações de sala de aula culminam para o processo de humanização do educando, pois o aluno, a partir de sua leitura de mundo, vai avançando por vias da conscientização e da criticidade para outras leituras possíveis, problematizando suas reais condições existenciais sem deixar de sonhar com práticas sociais mais justas e igualitárias.

A escola, como instituição social, precisa exercer seu papel transformador e abordar temas pertinentes, como o exercício da cidadania, ajudando seus alunos a se posicionarem criticamente na sociedade. É importante que o aluno conheça seus direitos e deveres, e também seus representantes políticos, para poderem fiscalizar o



cumprimento de suas propostas e suas benfeitorias por melhores qualidade de vida. Segue, para efeito de elucidação, a transcrição de uma pergunta de um aluno na entrevista e a resposta do presidente da Câmara.

*Aluno: Quais são as funções de um Presidente da Câmara?*

*Presidente: Eu trabalho para servir a sociedade. Vocês são meus chefes. Precisamos pensar em propostas que ajudem a nossa cidade e executá-las. Como um projeto de lei que está em debate - Escola Sem Partido. Vocês podem entrar no portal da Câmara e votar se concordam ou não. Esse projeto de lei está tramitando na Câmara.*

Assim, o conhecimento desenvolvido em sala e amplamente discutido pelos alunos tornou-se mais significativo, pois encontrou eco na realidade, e pode ser ampliado, transformado, ressignificado.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2011, p. 2).

O presidente convidou dois alunos para entrar com ele à mesa da diretoria e participar diretamente da reunião (Figura 2). Os alunos assistiram à abertura da reunião, iniciada por um texto bíblico, seguida da ordem de discurso, quando se votava em que momento se discutia a legibilidade da proposta de cada um, etc. Enfim, presenciaram em tempo real um debate formal no Plenário.

Os alunos e a equipe pedagógica vivenciaram momentos muito significativos para aprendizados e memórias históricas e políticas. Também tivemos a oportunidade de representar nossa fé por meio da entrega do livro “O Poder da Esperança” (2017) a assessores, vereadores e funcionários do governo. No Plenário, um vereador agradeceu a doação do livro em seu discurso, mostrando-se emocionado pela nossa visita à reunião, e enfatizando o papel cidadão da escola, ao estimular valores de solidariedade e preocupação com melhores condições de vida.



**Figura 2.** Alunos assistindo a reunião no plenário (ao vivo).

O presidente, ao receber o livro de um aluno, agradeceu-o com um abraço caloroso. O Presidente da Câmara publicou em rede social algumas fotos e os agradecimentos ao Colégio Adventista pela visita. Ao voltarmos para sala de aula, conversamos sobre a aula prática de campo, e os alunos escreveram no caderno de História um relatório sobre a entrevista e a visita à Câmara Municipal de Vitória.

Com a aula de campo, os alunos puderam comparar como era o processo eleitoral dos tempos da Primeira República com o dos tempos atuais. O objetivo dessas aulas estimulou a reflexão, a curiosidade e o debate da realidade dos educandos. Preparar os alunos para o pensamento crítico requer análise das diferentes situações, por vezes conflitantes. Como exercer a cidadania em nossa sala de aula, na escola e em nossa comunidade? Como escolher em quem votar? Como realizar uma campanha eleitoral limpa e justa?

Em conversa com a orientadora pedagógica do Ensino Fundamental II, etapa de ensino para o qual irão no próximo ano, perguntamos quais são os critérios mais apreciados para um aluno se candidatar a Representante e a Vice Representante de turma, uma vez que esse cargo é de função legítima e muito importante no ano que vem. Ela nos relatou que é necessário ter assiduidade, responsabilidade, bom rendimento acadêmico e bom relacionamento interpessoal.

Para atender a esses critérios, realizamos com a turma do 5º ano uma votação democrática (Figura 3). Antes, analisamos quais alunos se enquadravam nesse perfil para compor a candidatura para representante e vice de turma. Foram eleitos 12 nomes para votação, com registro no quadro/lousa. Cada aluno recebeu uma cédula de votação para depositar seu voto na urna.

Cada aluno pôde votar em dois nomes, um para representante e outro para vice. Baseados na ética e no respeito pela decisão de cada um, não fizemos propaganda política

em dia de votação, tampouco boca de urna. Ao fim da votação, foram selecionados os seis mais votados para participar da candidatura. Aos eleitos, foram explicadas as funções e responsabilidades de um representante de turma. A proposta foi de identificar líderes de sala que melhor representem as demandas da turma assim como os governantes eleitos pelo povo representam nosso município e estado.



**Figura 3.** Votação democrática dos alunos na urna em sala de aula

A seguir, os três alunos mais votados puderam escolher quem seriam seus vices representantes, dentre os seis escolhidos anteriormente, para trabalharem em uma campanha eleitoral para o cargo de representante de turma, exercendo a função até o fim do ano.

Para campanha política de cada dupla, houve a escolha do número para votação, a confecção de cartazes e slogans, e, sobretudo, a definição e defesa das propostas educativas para a turma. Os cartazes foram produzidos com muita criatividade, com uso de mascote, frases de efeito e foto impressa colorida dos candidatos. As duplas apresentaram suas propostas aos alunos para campanha eleitoral. Um exemplo de slogan de um dos candidatos: “De ouvidos abertos candidato eu sou! Ouvirei suas propostas, pois justiça te dou”!

Agendamos uma data para um debate dos candidatos, em que eles deveriam estar preparados para responder as perguntas feitas pelos alunos eleitores. O debate foi realizado em sala de aula, com os candidatos sentados em frente aos eleitores. Cada dupla fez um discurso de 5 minutos. Após, houve um debate com perguntas dos eleitores da turma. E, finalmente, o debate entre os oponentes candidatos ao cargo de representante e vice da turma.

Depois da campanha política, do discurso e debate dos candidatos, chegou a hora de votar. A cédula de votação foi especial: o setor de tecnologia e informática do colégio preparou um designer personalizado e colorido, com o emblema da República Federativa do Brasil, o emblema do Colégio Adventista, com cores da bandeira do Brasil e com foto colorida das 3 duplas candidatas ao cargo, identificadas também pelo número de votação. Depois de ocorrida a votação e a apurada dos votos, tivemos a dupla vencedora, eleita democraticamente. Segue uma conversa entre eleitor e candidata.

Aluno eleitor - 11 anos: Se você fizer algo que deixem todos tristes, inclusive você, você acha que deveria sair do cargo de representante da turma?

Aluna candidata a representante - 10 anos: Olha, se eu pudesse eu sairia, pois eu não queria magoar ninguém.

Aluno eleitor - 11 anos: Então você acha que os nossos representantes devem agir pela emoção?

Aluna candidata a representante - 10 anos: Como assim?

Aluno eleitor - 11 anos: Você acha que o emocional é mais importante que o acadêmico?

Aluna candidata a representante - 10 anos: Ainda não entendi.

Aluno eleitor - 11 anos: Você acha que a emoção das pessoas é mais importante que suas notas?

Aluna candidata a representante - 10 anos: Bom, as duas coisas são muito importantes para o aluno e para a turma.

Aluno candidato a vice- representante - 11 anos (Figura 4): Bom... o que a candidata está tentando dizer é que a emoção e o bem estar dos alunos são importantes e o acadêmico também. Então ela tentaria fazer o melhor para não ter que abandonar o cargo.

Aluno eleitor - 11 anos: Obrigado!

No desenvolvimento das atividades foi percebido que os alunos se interessaram pela “nova” proposta de arranjo da sala de aula, no formato de debate, bem como pela possibilidade de falar livremente, uma vez que essa estratégia de ensino estimulou a capacidade dos alunos de dialogarem mais e respeitarem diferentes valores culturais e sociais, visto que cada participante traz consigo realidades e interesses diferentes.



**Figura 3.** Foto dos candidatos para vice e representante de turma.

A aprendizagem dos alunos foi construída de forma flexível, dinâmica e prática, levando-os a aprender uns com os outros. Os alunos se envolveram com as propostas e empenharam-se em ajudar uns aos outros na campanha eleitoral. A produção textual foi positiva por parte dos alunos. O resultado do pleito refletiu na mudança de comportamento dos alunos, visto que uma das propostas defendidas para a sala era a coleta seletiva do lixo. Os alunos, no recreio, passaram a se dividir em grupos para coleta do lixo, o que foi muito bem visto e elogiado pelos funcionários do colégio.

As aulas de História favorecem a multiplicidade de leituras de mundos e aguça a curiosidade do educando porque aborda os múltiplos aspectos que constituem a realidade. Assim, ao invés de cultivarmos a pedagogia das respostas, cujas certezas se revelam castradoras da curiosidade dos educandos, devemos potencializar o caráter desafiador da curiosidade mediante a pedagogia da pergunta.

Freire (1996) afirma a importância de os educadores assumirem o compromisso ético-político de problematizar os discursos que afirmam a história como puro fatalismo, levando os educandos a tomarem consciência de suas condições de vida e a lutarem por melhores condições existenciais. Nessa perspectiva de superação, os pensamentos de Freire levam os educadores a também rejeitarem qualquer tipo de discriminação na busca pela superação da relação opressor-oprimido. A aceitação do “outro como legítimo outro” é condição precípua para a inclusão do ser humano em todas as suas particularidades.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o

menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, *de cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p. 136, grifos do autor).

Nesse contexto, pensar e ensinar história política implica no respeito às diferenças e na crença de possibilidades de transformação social. Por meio do debate, os alunos aprenderam a respeitar os diferentes saberes e culturas, o pluralismo de ideias, avançando em defesa dos ideais democráticos de vida. Percebemos que as atividades efetivadas conseguiram ensinar a prática eleitoral e a postura honesta de uma campanha eleitoral limpa e justa. Tentando sempre levar para a sala de aula metodologias de aprendizagem diferentes do tradicional, como aulas práticas, debates, discussões, rodas de conversa e entrevistas relacionadas ao cotidiano nas quais foram abordadas questões políticas e históricas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas análises realizadas durante a efetivação das atividades propostas, notamos que não só os alunos, mas também os docentes e a equipe pedagógica aprenderam sobre essa prática de ensino inovadora e o quanto agrega para a área da educação. É indispensável para a formação dos estudantes a vivência de situações em que tenham que se posicionar diante das situações de liderança e de ideias, as quais servirão de exemplo de como agir dentro da sala de aula, com alunos que pensam e agem de formas diferentes.

Nas atividades realizadas, que substanciaram esse relato de experiência, buscou-se uma análise do contexto político vivido no Brasil na Era Vargas no período de (1930 - 1945) com base no livro didático de História. Primou-se com as atividades o desenvolvimento de pensamento crítico, capaz de possibilitar a reflexão e o diálogo de forma compartilhada. Como resultados, houve muitos avanços na compreensão por parte dos alunos sobre o exercício da cidadania, a possibilidade de falar livremente, uma vez que esta estratégia de ensino estimula a capacidade dos alunos de dialogarem mais, descobrirem e respeitarem diferentes valores culturais e sociais.

Como a análise gerou uma avaliação positiva, esperamos dar continuidade nas discussões e pesquisas, sobre como desenvolver o pensamento crítico nos alunos por meio das aulas de história, que serão desenvolvidos como uma futura pesquisa da acadêmica no mestrado na área da Educação.

## REFERÊNCIAS

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

MOREIRA, Hulda Raquel S. Rodrigues. **História e Geografia**, 5º ano. 2 ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2015. (Coleção Interagir e Crescer).

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa. **Aprendizagem significativa em revista**, v.1, p. 25-46, 2011. Disponível em:

<[http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe\\_Goulart/Material\\_de\\_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf](http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf)>.

Acesso em 20 de agosto 2016

PAUL, Richard, et al. **Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction**. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928, 1989.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. **Língua Portuguesa**. 5º ano. 2 ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2012. (Coleção Interagir e Crescer).