

Maria Iolanda Monteiro
Organizadora



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:

10 anos de pesquisas, saberes e práticas



**Políticas Públicas de Formação Docente:
10 anos de pesquisas, saberes e práticas**

**Maria Iolanda Monteiro
(Organizadora)**

**Políticas Públicas de Formação Docente:
10 anos de pesquisas, saberes e práticas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Iolanda Monteiro [Org.]

Políticas Públicas de Formação Docente: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 510p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0702-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526507025

1. Políticas públicas. 2. Formação de professores. 3. Pesquisa em Educação. 4. Teoria e prática educacional. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Dedicatória

Aos professores e às professoras pela parceria de pesquisas compartilhadas com meus orientandos e minhas orientandas.

Apresentação

A obra *Políticas Públicas de Formação Docente: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas* registra em 22 capítulos, resultados de estudos, incluindo pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutoramento, no período de 10 anos, de 2013 a 2023. O marco inicial refere-se às primeiras pesquisas orientadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na cidade de São Carlos, São Paulo, Brasil. As atividades como orientadora e professora do PPGE tiveram início em 2011, mas a primeira defesa foi realizada em 2013. Considerando-se este histórico, a organização dessa coletânea tem o objetivo de reunir produções elaboradas a partir de pesquisas acadêmicas sob minha orientação, tendo como tema central políticas públicas de formação docente.

Nesse período histórico, vários estudos ocorreram com o compromisso de reunir análises e conclusões para as políticas públicas, considerando o contexto municipal, estadual e federal, sem perder de vista o trabalho docente.

O livro apresenta dez pesquisas de mestrado concluídas, no período de 2013 a 2020; cinco pesquisas concluídas de doutorado; duas pesquisas de pós-doutoramento, realizadas de 2018 a 2020. A obra conta, ainda, com cinco trabalhos em andamento, sendo duas pesquisas de mestrado e três de doutorado. As pesquisas de mestrado concluídas no período de 2013 a 2020 voltaram-se para os seguintes temas: práticas pedagógicas de uma professora de educação física de início de carreira; aprendizagem profissional da docência para a atuação em creche; vivências tecnológicas da Rede Sesi de São Paulo; *sites* e *softwares* educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna; implementação de práticas

docentes com uso das tecnologias de informação e comunicação; classes multisseriadas no meio rural; robótica pedagógica; transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos com o foco na alfabetização e no letramento.

Os cinco capítulos relativos às pesquisas de doutorado concluídas abordam o estudo sobre história de vida e saberes de professores de educação física, que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental; cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); alfabetização e letramento digital na formação docente; papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento do professor reflexivo.

As duas pesquisas de pós-doutoramento, realizadas de 2018 a 2020, englobam a temática relacionada à realidade aumentada e *gameficação* em um curso de violão para iniciantes no ambiente *moodle* e as metodologias ativas.

A obra conta, ainda, com cinco trabalhos em andamento relacionados a temas de política pública (duas pesquisas de mestrado e três de doutorado), mas com focos diferentes, a saber: processo de inclusão digital no contexto da pandemia nos anos de 2020 a 2022; literaturas e suas relações étnico-raciais a partir da implementação da Lei 10.639 de 2003; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da licenciatura em Letras; mediação de leitura literária na biblioteca; política de formação docente no campo da alfabetização e do letramento.

A leitura dos capítulos do livro *Políticas Públicas de Formação Docente: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas* contextualiza ações que fortalecem o entendimento das configurações das políticas e dos programas vinculados à formação e trabalho docente. Além dessa caracterização, outras ações governamentais incentivaram investigações pelas pesquisas abordadas nos capítulos, mesmo não sendo o foco principal, como o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais; do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de

professores; da Base Nacional Comum Curricular, dentre outras ações.

A leitura da obra revela, ainda, possibilidades de novas pesquisas direcionadas para as questões da formação e do trabalho docente no campo das políticas públicas, elucidando elementos para se pensar em outras políticas públicas e para fortalecer as que estão em vigor.

Para a apresentação dos estudos, os capítulos foram definidos em duas partes conforme a natureza de pesquisa. A primeira parte reúne as pesquisas que investigaram as políticas e programas no contexto da formação e do trabalho docente. A segunda parte deste livro reúne trabalhos sobre políticas e programas no campo das tecnologias digitais e da formação docente.

Desejamos uma leitura fecunda que agregue saberes docentes para os investimentos de políticas públicas nas várias esferas educacionais.

Maria Iolanda Monteiro

Julho de 2023.

Sumário

Parte I

POLÍTICAS E PROGRAMAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

- DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A 17
FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
Monique Aparecida Voltarelli
Maria Iolanda Monteiro
- DILEMAS DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA: 37
ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA
Catia Silvana da Costa
Maria Iolanda Monteiro
- FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E 59
IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO ESTADO DE SÃO
PAULO: BREVE HISTÓRICO
Josi Carolina da Silva Leme
Maria Iolanda Monteiro
- O SARESP, A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O ENSINO DA 83
LÍNGUA MATERNA
Karina Machado
Maria Iolanda Monteiro
- AS SALAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA 101
ATIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO
Elane Rodrigues de Oliveira
Maria Iolanda Monteiro

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM OU RUPTURA ABRUPTA? Lucimara Artussa Maria Iolanda Monteiro	119
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E SABERES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE Catia Silvana da Costa Maria Iolanda Monteiro	135
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA Glauber Barros Alves Costa Maria Iolanda Monteiro	163
POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES Carla Fernanda Figueiredo Félix Maria Iolanda Monteiro	185
O DIÁRIO DE BORDO, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: TRAMAS FORMATIVAS Karina Machado Maria Iolanda Monteiro	207
O BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL Clodoaldo Gonçalves Leme Maria Iolanda Monteiro	225
A LEI FEDERAL Nº10.639: UM INSTRUMENTO LEGAL DE LUTA, FORÇA E RESISTÊNCIA Lucas Rodrigues de Oliveira Souza	247

Maria Iolanda Monteiro

BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA 265

Ane Carolina Randig Tavares

Maria Iolanda Monteiro

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA 289

Josi Carolina da Silva Leme

Maria Iolanda Monteiro

PIBID DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES 319

Wuendy Fernanda Cardili

Maria Iolanda Monteiro

Parte II

POLÍTICAS E PROGRAMAS NO CAMPO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA FORMAÇÃO DOCENTE

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL 339

Rita de Cassia de Souza Landin

Maria Iolanda Monteiro

VIVÊNCIAS TECNOLÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 363

Giseli de Souza Lucas

Maria Iolanda Monteiro

BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES COM USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 381

Flavia Maria Uehara

Maria Iolanda Monteiro

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC), ESPECIALMENTE DA LINGUAGEM ROBÓTICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	397
Jaqueline de Oliveira Maria Iolanda Monteiro	
TECNOLOGIAS DIGITAIS: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE	419
Rita de Cassia de Souza Landin Maria Iolanda Monteiro	
A GAMEFICAÇÃO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CURSOS DE MÚSICA EM AMBIENTES DIGITAIS	443
Roberto Marcos Gomes de Onófrio Maria Iolanda Monteiro	
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE OS ARTIGOS INDEXADOS NO DOAJ REVELAM SOBRE PONTOS ESTRATÉGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?	483
Raquel Juliana Prado Leite de Sousa Maria Iolanda Monteiro	

Parte I

POLÍTICAS E PROGRAMAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Monique Aparecida Voltarelli¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Considerar a docência na educação infantil remete a uma série de fatores sócio-históricos que influenciaram e ainda o fazem diretamente na concepção de creche e pré-escola e, conseqüentemente, na formação de professor, assim como demanda refletir perspectivas sobre a aprendizagem profissional docente para atuar nesta etapa da educação básica.

Frequentemente observam-se atuações pautadas no assistencialismo e em práticas escolarizantes que desconsideram as funções sociais, políticas e pedagógicas da educação infantil, reproduzindo cenários que insistem em sobreviver nesta etapa, mesmo diante de políticas e legislação avançada. A docência na educação infantil, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, demanda formação continuada para enriquecer e ampliar os saberes para trabalhar com a infância, e atender as reais necessidades das crianças.

A aprendizagem profissional docente para educação infantil pode se tornar um processo de desenvolvimento muito rico, por possibilitar a ampliação de saberes já existentes com a aquisição de

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGEMP/UnB) da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: mvoltarelli@unb.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

novos conhecimentos que serão construídos nas experiências vivenciadas com as crianças e com as atividades desenvolvidas na instituição educativa. Entretanto, questiona-se o fato de atividades relacionadas apenas ao cuidado e/ou por meio de alfabetização precoce continuarem se perpetuando no trabalho com as crianças pequenas pelo país, seja por lacunas na formação inicial, ou na reprodução de práticas que desconsideram as crianças em suas inteirezas, ou ainda pelas concepções de infância e crianças que impactam na maneira como a organização do trabalho pedagógico tem sido desenvolvido na educação infantil, entre diversos outros fatores que demandam por ampliações de debates e reflexões desde a formação inicial docente.

Importante mencionar que vem sendo cada vez mais discutida a importância de se investigar como os professores aprendem a exercer sua profissão, uma vez que a formação docente é fundamental para a qualidade da educação. A formação docente contribui para a aprendizagem de novos elementos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que ressaltam a constante preocupação em melhorar a educação das crianças e alunos, porém, é necessário destacar que conforme aponta Hernández (1998), alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação aquilo que conheceu em uma ocasião de formação, seja ela qual for.

O processo de construção do conhecimento pedagógico e a forma de aprender a ensinar se tornou objeto de investigação a partir dos anos 80, de acordo com Mesa (2001), com o propósito de identificar e revisar as categorias de conhecimento sobre o ensino e de seus produtores, de forma a “repensar seu valor para os professores e, sobretudo, a valorizar o conhecimento dos professores, e a reflexão sobre a prática como uma fonte de conhecimento sobre o ensino” (MESA, 2001, p.48).

A iniciação ao processo de ensinar deve ser entendida, conforme nos coloca Garcia (2002), como um contínuo ao desenvolvimento da carreira docente, uma vez que este período inicial de formação é importante para subsidiar a aquisição de

conhecimentos, destrezas e atitudes para aprender formas de organizar a atuação docente e aprimorar formas de desenvolver seu trabalho profissional.

A aprendizagem é um processo, conforme pontua Díaz (2001), inicialmente pessoal, uma vez que o considera como motivado e auto-dirigido, pois o professor dispõe de um saber fundamental e está disposto a conhecer e ser capaz de guiar sua aprendizagem com autonomia e responsabilidade, mas também deve organizar esse novo saber, aplicando e avaliando seja em colaboração com os outros, ou seja, individualmente. Este conceito de aprendizagem auto-dirigido se refere à tomada de iniciativa do profissional na busca de novos conhecimentos a fim de satisfazer suas próprias necessidades formativas.

Diante da importância desta aprendizagem da docência colocam-se algumas questões para que esta aconteça: inicialmente, se apresenta a necessidade do professor se preocupar com o seu desenvolvimento profissional percebendo a necessidade de aprender novos saberes. Em uma segunda perspectiva, há a questão de os professores não estarem sendo incentivados para continuar os seus estudos, pois diante do cenário de desvalorização salarial, os profissionais necessitam dobrar períodos e se sobrecarregam de atividades, ficando desestimulados a investir na própria formação. Outro aspecto, também importante, se refere à oportunidade do professor em continuar seus estudos no sentido de acreditar na possibilidade de continuar a aprender. A iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o professor, que possibilita que o docente possa ir se configurando enquanto profissional e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação.

Os primeiros anos de atuação são especialmente importantes, porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, necessitando adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo. O professor iniciante incorpora em suas primeiras experiências os saberes que julga essenciais para traçar

seu perfil profissional e utilizará de técnicas, teorias e concepções aprendidas em sua formação inicial para aplicar e testar nas diversas situações, elaborando a partir delas um repertório de conhecimentos específicos para sua atuação docente, a fim de se adaptar à cultura escolar.

Na educação infantil, a atuação inicial se coloca como fundamental para rever práticas e ações que vem fragmentando o trabalho com as crianças pelas etapas do desenvolvimento, ou ainda pelas áreas do conhecimento, que prejudicam a indissociabilidade do educar e cuidar, enquanto aspectos centrais para a atuação nesta etapa da educação básica. Fruto dessa atuação pode-se mencionar também as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia que pouco se tem dedicado a disciplinas relacionadas à educação dos bebês e das crianças pequenas, preparando professores por meio do aprendizado de diversas metodologias disciplinares, o que acaba por desconsiderar que as crianças aprendem de modo integrado.

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de mestrado (VOLTARELLI, 2013), orientada pela Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro junto ao Programa Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na qual se buscou compreender como se configuravam os saberes de professoras iniciantes para atuar na educação infantil, assim como caracterizar os saberes das professoras e verificar como elas aprendiam a serem professoras de creche. Este texto apresenta um dos enfoques pesquisa, no qual são abordadas questões que perpassam a formação inicial e a aprendizagem docente para o trabalho nas creches e pré-escolas, em diálogo sobre como essa aprendizagem inicial acaba por trazer aspectos escolarizantes para o trabalho com as crianças pequenas.

Para tanto, a discussão se inicia com a abordagem teórica acerca da docência na educação infantil pautado nas contribuições da pedagogia da infância, posteriormente apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa e os resultados que versam sobre as práticas pedagógicas na educação infantil a partir das

perspectivas de professoras iniciantes e, por fim, reforça-se a necessidade de formação inicial e continuada, para atuar nessa etapa da educação básica, que esteja comprometida com a infância.

Docência na educação infantil: perspectivas para uma pedagogia da infância

Com a inserção da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica por meio da LDB 9394/96, ao lado de avanços legais tais como a Convenção Internacional do Direito da Criança em 1989, Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), entre outros, tem-se identificado a definição da identidade da educação infantil, enquanto formação primeira dos cidadãos brasileiros. Juntamente com o fato de diversos especialistas da área da educação infantil terem dedicado esforços para construção de uma pedagogia, que esteja em consonância com o entendimento das crianças, enquanto sujeitos de direitos, dotados de ação social, produtoras de cultura e participantes sociais, que precisam ser pensadas em seus contextos culturais, que demarcam sua infância, vemos grandes conquistas para área, com amplas contribuições para o trabalho com os pequenos.

A infância, por sua vez, tem sido compreendida, a partir das contribuições do campo da sociologia da infância, como uma categoria geracional (QVORTRUP, 2010), assim como fenômeno social complexo, construído historicamente, que é impactada pelas mudanças culturais, políticas, econômicas, sendo modificada segundo cada contexto, além de ser atravessada pelas categorias sociais como gênero, classe social e etnia.

Diante dessa compreensão Moss (2011) destaca a necessidade de um profissional da educação infantil que não atue enquanto técnico e que nem seja o substituto da mãe, nem tampouco o professor escolar. Nesse sentido, Kramer e Rocha (2011) acrescentam a necessidade do reconhecimento da especificidade da

infância, o que exige do profissional uma postura criativa e lúdica para realizar seu trabalho dentro das creches e pré-escolas.

As autoras sugerem que para trabalhar com as crianças de pouca idade precisa-se de um profissional que reflita constantemente sobre sua prática, que se proponha a ser um pesquisador de sua área para construir conhecimentos sobre estas crianças, e dele próprio. Além disso, o profissional pode amparar as relações e a cultura das crianças, instituindo espaços e condições desafiadoras, questionando suas próprias representações de criança e infância, buscando proporcionar aprendizagens individuais e coletivas do grupo de crianças com o qual trabalha, e também ir aprendendo com elas, por meio da escuta sensível e observação.

Para formar um profissional enquanto pesquisador e reflexivo são necessários alguns procedimentos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica constante da prática e de como os percebem e entendem as crianças. Desse modo, a formação inicial e continuada deve levar em consideração as instituições de educação infantil enquanto espaços de reflexão e debate acerca das condições de vida, dos valores inerentes aos elementos da prática profissional, assim com reflexões críticas acerca do que se trabalha com as crianças, de modo que sejam significativas para elas, considerando suas múltiplas linguagens e formas de expressão no processo educativo.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), as diferentes sociedades estão buscando um entendimento de criança como co-construtora de conhecimento, identidade, cultura e infância enquanto uma construção social, elaborada para e pelas crianças através de um conjunto ativamente negociado de relações sociais. O que demanda superar posturas adultocêntricas, e oportunizar espaços de participação para as crianças, assim como tê-las como ponto de partida para elaborar o planejamento pedagógico.

As autoras Rocha (1999) e Faria e Mello (2009) têm indicado a necessidade de consolidação de uma pedagogia da infância no Brasil por meio de perspectivas pedagógicas, que sejam resultado

de uma acumulação do conhecimento no campo da educação infantil, de modo a rever modelos reducionistas, conservadores, sexistas, preconceituosos, racistas que ditam padrões e normatizam os modos de viver a infância.

Além disso, Rocha (2001) enfatiza a educação infantil enquanto espaço privilegiado para a construção de conhecimentos em parceria com as famílias, com funções e objetivos que se diferem por essência do ensino fundamental. Nesse sentido, a autora compreende que escola “tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 2001, p.31).

Estes aspectos demandam, portanto, dos professores a necessidade de construir práticas educativas que considerem as dimensões humanas, com intervenções pautadas em uma intencionalidade pedagógica, envolvendo a criação e articulando “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12).

A pedagogia da infância, que está em construção no país, busca não somente destacar as lacunas na formação dos professores, assim como discutir a centralidade de uma prática pensada para e com as crianças, com experiências significativas que focalizem o processo de aprendizagem e não a produção de “atividades enquanto produto final”, rompendo, assim, com ações mecanizadas e rotineiras frequentemente reproduzidas nesta etapa. Nesse sentido, a escuta, a observação, o registro, enquanto instrumentos de organização do trabalho docente, tornam-se essenciais para conhecer as crianças e organizar espaços e tempos para que elas possam viver suas infâncias.

Desse modo, cabe mencionar ainda, que a investigação feita com professoras iniciantes (VOLTARELLI, 2013), demonstrou lacunas na formação inicial para atuar na educação infantil,

destacando como a concepção de criança e infância ainda precisam de maior aprofundamento teórico para embasar a prática educativa desenvolvida com as crianças. Estes aspectos demonstram o quão necessário se torna a elaboração de políticas públicas que possam subsidiar a formação de professores em consonância com a pedagogia da infância, de maneira a ampliar possibilidades e enriquecer o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Os indicativos apresentados a seguir, sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, a partir da pesquisa realizada, demonstram os equívocos e fragilidades para atuação profissional que esteja comprometida com as infâncias plurais e com os contextos que as crianças vivem, para que se possa desenvolver uma educação infantil de qualidade, assim como possam garantir a efetivação dos direitos das crianças brasileiras.

Práticas pedagógicas na educação infantil: perspectivas de professoras iniciantes

A fim de compreender como se configuravam os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar na educação infantil, foi desenvolvida uma pesquisa descritivo analítica, de natureza qualitativa, em nível de mestrado (VOLTARELLI, 2013), com observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada, no segundo semestre de 2011, com as professoras que atuavam em creches, da Rede Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (Parecer 118/2012), da Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do Estado de São Paulo, juntamente com a aceitação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) e, o aceite das professoras em participar da pesquisa, foram selecionadas, em três bairros distintos, uma professora por CEMEI. A pesquisa em campo, então, realizou-se da seguinte forma: na CEMEI mais próxima do centro da cidade, entrevistou-se uma professora da fase I (trabalhava com o berçário, com

crianças de quatro meses a um ano); em outra CEMEI, não tão próxima do centro, uma professora da fase II (com crianças de um para dois anos); e a outra instituição localizada em um bairro bem distante do centro, a professora da fase III (com crianças de dois para três anos), perpassando, assim, a atuação profissional de zero a três anos, período este que a pesquisa se propôs a investigar.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação nas instituições buscou-se compreender a concepção de creche e crianças para as professoras; a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; as práticas de trabalho com as crianças; e a aprendizagem da docência na creche. Neste texto apresentamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras iniciantes com as crianças, de forma a dialogar sobre a percepção das professoras sobre o trabalho que desenvolvem com os pequenos.

Sobre a formação inicial percebe-se que na grade curricular das três professoras houve abrangência de disciplinas como Psicologia da Educação, História da Educação, Políticas Públicas em Educação que, abordaram de certa forma, a questão da educação infantil de um modo mais geral.

As disciplinas específicas para a educação infantil foram mais abrangentes na formação da professora da fase II, que comentou, durante as entrevistas, que teve um ano da graduação em que basicamente foi destinado para a educação infantil, porém, com um foco maior para as crianças de quatro a cinco anos, mas adicionou ainda que ela não tinha uma base sobre o que fazer na prática com as crianças de zero a três anos.

Já a professora da fase I teve disciplinas que discutiram a temática da infância, de concepções de criança e que não preparou para o trabalho na educação infantil, a qual encontrou dificuldades quando se deparou com a prática e fez com que ela tivesse que estudar por conta própria e buscar conhecimentos para atuar com os pequenos.

A professora da fase III disse que na graduação o foco maior foi em relação ao desenvolvimento infantil e que houve pouca

abordagem para as creches, e que o curso não forneceu conhecimentos suficientes para ela trabalhar as crianças pequenas, pois a abordagem foi para atuação no ensino fundamental. Em relação à formação continuada nenhuma delas tinha realizado algo direcionado para aprimorar a atuação na educação infantil.

Sobre a prática pedagógica nas creches e pré-escolas as professoras iniciantes elencaram o desenvolvimento infantil, a criatividade, o ensino de regras, a socialização e o trabalho apoiado na psicologia infantil, como conhecimentos essenciais para se trabalhar nesta etapa. Quando perguntamos às professoras, durante a entrevista, sobre as atividades que são realizadas na prática com as crianças, destacaram como essenciais: o desenvolvimento da psicomotricidade, para que pudessem aprender a ter mais autonomia nos momentos de alimentação e higienização; os movimentos focalizados para desenvolver a motricidade fina e ampla; o respeito com o próximo; o brincar; e a apropriação da imagem corporal, ou seja, atividades que envolvessem a identidade, autonomia e desenvolvimento da criança.

A professora da fase I, em vários momentos, conforme registrado no diário de campo, enfatizava a importância de as crianças pequenas frequentarem a creche, por ser um ambiente destinado para a convivência de crianças. Afirmava que precisavam aprender a viver em sociedade, e a preservar o espaço público, tendo nas instituições de educação infantil uma ótima oportunidade para lidar com diversos sentimentos e com conflitos, que apenas surgem na convivência com outras crianças, na interação entre os pares, para que possam, com a ajuda do profissional, superar seus dilemas e inseguranças e se desenvolver mais.

Contrariamente a visão da professora da fase I, as professoras da fase II e III acreditavam que as crianças pequenas deveriam passar a primeira infância em contato com as famílias, pois ambas consideravam importante para o desenvolvimento das crianças a troca afetiva com a mãe, assim como os momentos de cuidado e de educação inicialmente deveriam ocorrer no interior das famílias. Não que a professora da fase I não valorizasse a importância da troca

afetiva com a família, mas afirmava que todos os pequenos deveriam sim frequentar creches, por ser um ambiente rico de experiências e trocas para as crianças. Importante lembrar como ressalta Guimarães (2011), que do ponto de vista social, a creche tem sido uma opção para os órgãos públicos e para as famílias enquanto espaço de socialização, cuidado e educação para as crianças até três anos, uma vez que a partir das lutas sociais que buscam garantir os direitos das crianças, ressalta-se cada vez mais a importância das instituições de educação infantil para os pequenos.

Em relação às atividades para educação infantil a professora da fase I estava voltada principalmente na forma como se ensina as crianças, nas estratégias utilizadas e na adaptação dos conteúdos para desenvolver um trabalho com os bebês; uma vez que a preocupação da professora não era com o conteúdo em si, mas na forma que iria ser apresentado para as crianças, no sentido de ser funcional, de ter um significado para elas, e descobrir junto com as crianças novas formas de trabalhar.

A professora da fase II apontava os jogos, brincadeiras, musicalização, autonomia em relação à higienização, cuidados com o próprio corpo, respeito ao meio ambiente, socialização, como fundamentais para prática com os pequenos, sendo que em sua fala destacava sempre a importância de associar o cuidar do educar nos diversos momentos de desenvolver as atividades com as crianças.

Por outro lado, a professora da fase III apontou a necessidade de trabalho com as cores, as formas geométricas, o desenvolvimento da motricidade, a consciência corporal, a autonomia em relação às atividades que envolvam alimentação e higienização, consciência temporal, limites para as ações das crianças, cuidados com a organização do ambiente para o sono, higiene e alimentação, paciência, tolerância, respeito ao próximo e socialização.

Durante as observações foi possível perceber a preocupação das professoras com estes aspectos, porém, em algumas situações diárias, essas ações não eram devidamente aproveitadas pelas professoras, devido a quantidade de crianças presentes na sala e

pela rotina imposta pela secretaria de ensino, o que impedia e/ou dificultava o trabalho das professoras neste sentido. O que indica grande preocupação em seguir os planos e orientações curriculares postas para instituições ao invés de priorizar as crianças no planejamento.

Nota-se, ainda, que compreensões acerca da infância pautado na psicologia do desenvolvimento foram identificadas nas falas e ações das professoras, indicando preparação das crianças para a vida futura em sociedade, assim como influência das teorias clássicas de socialização, o que muitas vezes acabavam por compartimentar o entendimento das crianças visando desenvolver habilidades previstas para cada etapa do desenvolvimento.

As professoras elencavam o cuidar e o educar de forma separada em suas práticas, alegando, muitas vezes, que não tinham tido tempo de desenvolver atividades educativas com as crianças, uma vez que elas percebiam que apenas por meio da “hora da atividade” que estariam realizando a parte pedagógica. As professoras diziam ainda que não se pautavam nos documentos legais da área para desenvolver as atividades com as crianças, ainda que soubessem a importância dos mesmos.

Cabe mencionar que na educação infantil tudo é atividade, tudo se torna educativo da maneira em que se trabalha o cuidado com as crianças, de forma que se possa atribuir sentidos de aprendizagem nas atividades rotineiras desenvolvidas com elas. Entretanto, muitas vezes, essa concepção não era tida justamente por considerar educativo apenas as atividades previamente planejadas para o desenvolvimento de aspectos que focalizavam a motricidade, a afetividade, o cognitivo ou a criatividade, o que resultava em um trabalho fragmentado e, muitas vezes, escolarizantes com as crianças pequenas.

A professora da fase I destacou que a educação infantil praticamente ocorria através do movimento, pois uma vez que as crianças ainda estão aprendendo a falar e a se comunicar, a linguagem corporal está presente o tempo todo para a interação da

criança com o mundo, e destacava a necessidade do brincar e a musicalidade como essenciais para as práticas na educação infantil.

A professora da fase III afirmou, durante as entrevistas, que se poderia exigir um pouco mais das crianças maiores durante as atividades, com exploração do movimento, no sentido de aprimorar a motricidade da criança, e ir controlando o equilíbrio e aprendendo mais sobre o corpo. A professora utilizava de velotrol, brincadeiras dirigidas (como dança da cadeira) para desenvolver a motricidade mais ampla e introduzia algumas atividades usando mesas e cadeiras para as crianças aprenderem a ficar mais concentradas. Para desenvolver a motricidade fina, utilizava-se de giz de cera, lápis de cor, folhas de papel, blocos de encaixe, manuseio de livros e revistas. Ela também exigia das crianças o controle de seus movimentos e as estimulava em relação à socialização e ao desenvolvimento motor e cognitivo.

Cabe mencionar que as propostas para as atividades com os pequenos precisam “romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades, que muitas vezes, são propostas às crianças” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.184). Queremos dizer que, ao invés de sugerir atividades prontas para as crianças colorir ou preencher o tempo com brincadeiras dirigidas que visem o estímulo motor, se faz necessário propor ações que permitam a construção de significados, por meio de encadeamento de um trabalho sequencial, lúdico e investigativo, relacional, com planejamentos intencionais que respeitem a cultura e a diversidade de características que compõe a infância, assim como permitir maior diversidade de exploração e participação das crianças durante as atividades.

Importante mencionar que as professoras indicaram, em diversos momentos, ter maior experiência com o ensino fundamental, acabando por transpor e adaptar atividades trabalhadas nesta etapa com as crianças da educação infantil. A didatização do lúdico também foi um aspecto presente, com

atividades “prontas” para crianças completarem ou pintarem dentro de espaços previamente definidos pelas professoras, rompendo com a potencialidade criativa das crianças.

Outro aspecto que cabe ser destacado foi a ausência de um planejamento direcionado para essa etapa, tendo em vista que o improvisado de atividades, espontaneísmo, e brincadeiras livres eram utilizadas como opções para o preenchimento do tempo das crianças nas instituições. Com exceção da professora da fase I que buscava, dentro do possível, diante de uma rotina intensificada em práticas de cuidado (devido a quantidade de professores serem insuficientes diante do número de bebês na sala), desenvolver projetos pedagógicos que envolviam a participação das famílias e almejaram enriquecer as experiências das crianças na instituição.

Esses elementos observados, claramente demonstram a lacuna de saberes sobre a especificidade da educação infantil, os quais foram contemplados de maneira insuficiente na formação inicial e não despertou nas professoras investigadas o interesse para seguir investindo esforços formativos para atuar nessa etapa, uma vez que apesar de “gostar de crianças” preferiam trabalhar com as maiores, devido à maior autonomia das crianças. Conforme destacam Mantovani (2016), não se podem enfrentar as lacunas na formação de professores para o trabalho com a educação infantil sem considerar os problemas que seguem se perpetuando no atendimento das crianças e no entendimento da função social das creches e pré-escolas. Podemos ressaltar a importância da presença dessas situações identificadas em políticas públicas de formação docente, considerando a inicial e a continuada.

Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que as crianças sejam vistas como cidadãs, produtoras de cultura, sujeitos de direitos, o que traz implicações substanciais para a prática docente na educação infantil, compreendendo as instituições como de caráter científico, artístico e cultural, promovendo ampliações de repertórios e enriquecimento cultural das crianças.

Considerações finais

As análises indicaram que as professoras são comprometidas com a profissão e que têm consciência das dificuldades enfrentadas em relação à atuação docentes, buscando desenvolver com as crianças uma atuação pautada no desenvolvimento e socialização. Por serem egressas do curso de licenciatura em pedagogia, as professoras pesquisadas enfatizaram lacunas e fragilidades em suas formações iniciais, principalmente na ausência de discussão nas disciplinas que pudessem fundamentar a prática nas creches e pré-escolas.

Também foi possível identificar que havia momentos que as professoras desanimavam e se mostravam insatisfeitas com o trabalho realizado, pois como estão em processo de desenvolvimento profissional e em início de carreira, transitavam entre dificuldades de atuação profissional e inseguranças em relação às práticas direcionadas à docência com as crianças pequenas.

Notou-se a existência de um estresse docente relacionado aos momentos de cuidar das crianças, pois as professoras afirmavam com frequência que o “dia não tinha rendido” por compreenderem que a dedicação do tempo direcionado ao cuidado físico das crianças não permitia a realização das atividades pedagógicas pretendidas, desassociando o cuidado com a parte educativa em suas práticas.

As professoras consideravam o educar na creche, as atividades previamente elaboradas, geralmente focalizadas em algum aspecto do desenvolvimento infantil, objetivando desenvolver uma aprendizagem específica nas crianças. Não percebiam o impacto de ações educativas não intencionais de seu planejamento, que se referiam a atitudes que as crianças já haviam aprendido durante os momentos de cuidado (pela ótica das professoras), mas que tiveram caráter educativo. As concepções de infância e criança também impactaram de forma significativa nesse aspecto, justamente por compreender a infância como uma etapa de preparação para a vida adulta o que fazia com que as desconsiderassem enquanto cidadãos no tempo presente.

A ausência de leituras na área e direcionamentos pautados na legislação vigente para educação infantil é outro ponto a ser destacado. Preocupadas com a socialização e desenvolvimento infantil, não foi observado na prática e nem identificado nas entrevistas qualquer preocupação com uma pedagogia direcionada para a infância, o que acabava por gerar essa insatisfação com o trabalho realizado, o qual se dava pelo não entendimento da função da educação infantil, pela inflexibilidade nas rotinas para o manejo das atividades desenvolvidas, e com a falta de um planejamento que estivesse centrado nas crianças. A influência e transposição de experiências no ensino fundamental foram identificadas nas observações, o que acabava por desenvolver atividades pautadas em uma alfabetização precoce e didatização do lúdico.

Gomes (2009), nos coloca a importância de pensarmos a formação de professores de educação infantil, associando a forma como os docentes aprendem pelos saberes da experiência prática, que irá contribuir para a construção de sua base de conhecimento (TARDIF, 2011), para atuar nas creches. A autora destaca que o professor irá se formar na “dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a(s) identidade(s) que ele constituirá está (estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão” (GOMES, 2009, p.41). Desse modo, coloca-se como fundamental a reflexão e troca entre os pares, para contribuir com a formação continuada e revisitar compreensões a ações desenvolvidas com as crianças, as quais podem ser construídas por outros caminhos com perspectivas críticas dos percursos percorridos, para encontrar possibilidades para docência que estejam mais coerentes com esta etapa.

Nesse sentido, pensar a formação inicial e continuada para a educação infantil demanda buscar por uma pedagogia comprometida com a infância, ou seja, precisamos nos preocupar não apenas no que fazer para as crianças, mas precisamos pensar em uma pedagogia construída com elas. Diante de toda a riqueza de possibilidades a serem construídas com as crianças nesta etapa, ainda, presenciamos práticas reprodutoras, escolarizantes,

institucionalizadoras, as quais insistem em desenvolver um trabalho com as crianças no sentido de “discipliná-las a partir da exigência de silêncio, repetição e memorização, fazendo da infância um momento, não de experiências e de inventividade, mas de repetição e memorização de conteúdos sem nenhum significado” (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 28).

Concordamos com Faria (2004), quando aponta que é dever dos profissionais da educação fornecer, desde cedo, experiências que possam ser experimentadas junto com as crianças a fim de perceber novas formas de ver o futuro da educação infantil, ou seja, “repensar a relação entre a pedagogia da infância e o protagonismo infantil, em um projeto de cumplicidade do adulto com as crianças, na construção de conhecimentos” (FARIA; FINCO, 2011, p.6).

A pesquisa realizada com as professoras da educação infantil (VOLTARELLI, 2013), reforçou a necessidade de valorização da formação inicial com maior discussão e incorporação de disciplinas voltadas para a infância e o trabalho com as crianças na educação infantil. Desconstruir atuações escolares para pensar em aprendizagens coletivas com o grupo de crianças, demanda revisitar a maneira como percebemos as crianças enquanto ainda são crianças, assim como oportunizar e proporcionar espaços e tempos para a formação continuada dentro e fora das instituições educativas.

A aprendizagem profissional docente demanda esforços contínuos formativos, assim como a compreensão de que não há regras a serem seguidas, mas sim repertórios docentes a serem descobertos, uma vez que cada situação de ensino exige uma especificidade, e um trabalho em contexto. Ao colocar o próprio conhecimento e a própria prática como elemento de reflexão e de investigação, o professor passa a questionar e a elaborar suas metodologias de atuação docente.

Essas condições formativas configuram a docência enquanto uma atividade complexa e por mais que sejam ressaltados alguns cuidados a serem tomados neste estudo, não há a intenção de oferecer práticas determinadas a serem seguidas, mas talvez

caminhos para que a atuação docente na educação infantil se adapte ao contexto e consiga realizar um trabalho que abranja as questões da realidade em que o profissional atua.

Desvelar as manifestações infantis, que são próprias do universo cultural das crianças, “bem como desconstruir e relativizar algumas certezas que tínhamos em relação a sua educação” (MARTINS FILHO, 2006, p.56), para passar a pensar sobre as especificidades e singularidades da infância pode ser um caminho para construção de uma pedagogia da infância, o que implica na defesa dos direitos das crianças, para que possam ter uma educação de qualidade e condições dignas de viverem suas infâncias em espaços educativos que precisam ser pensado para elas e com elas.

Nessa perspectiva, destacamos, no presente capítulo a importância de iniciativas para a articulação da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), com políticas educacionais municipais para a configuração de uma pedagogia da infância comprometida com os direitos das crianças.

Referências

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc. Acesso em: 01 out. 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DÍAZ, Pilar Mingorance. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: GARCÍA, Marcelo C. (org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

FARIA, Ana Beatriz G. A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade. IN:SME/DOT. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n.30, p.27-56, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**, n.4, fev/abril de 1998, p8-13. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%20-%20o%20desafio%20da%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20cotidiana.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A.C. (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas-SP: Papirus, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Revista Poiesis**. Vo. 3, Números 3 e 4, p.54-65, 2005/2006.

MESA, María Lourdes Montero. La construcción del conocimiento en la enseñanza. In: GARCÍA, Carlos Marcelo (org.) **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri De Campos. A institucionalização da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete;

MORUZZI, Andrea Braga (org.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOVANI, Susanna. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 75–98, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri De Campos. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (org.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2010, v. 36, n. 2, p. 631-644. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2001, n. 16, pp. 27-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lan>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência**: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DILEMAS DOCENTES NO INÍCIO DA CARREIRA: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Catia Silvana da Costa¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

O objetivo deste capítulo consiste em identificar e analisar os dilemas docentes com base nos saberes e nas práticas de uma professora de Educação Física iniciante, atuante na rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e, participante de uma pesquisa de Mestrado (COSTA, 2014).

A discussão se fundamenta no recorte de uma Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2013.

Diversos estudos (GUARNIERI, 1996; SILVA, 1997; TANCREDI, 2009) afirmam que os dilemas docentes, comuns no início da carreira, são provenientes da dicotomia entre os conceitos teoria e prática, da complexidade do ofício que a docência representa em uma sociedade em permanente modificação e das inúmeras funções que são impostas a esse ofício, entre outras questões.

Para essas autoras, os dilemas somente serão superados quando o professor se tornar capaz de geri-los, por meio de modificações em sua maneira de pensar. Para que isso aconteça, o

¹ Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí. E-mail: catia.costa@ifms.edu.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

professor precisa participar de programas de formação continuada e encontrar respaldo, principalmente entre os gestores da escola, para assegurar a continuidade de sua formação (SILVA, 1997).

O início da carreira na docência é considerado uma fase de grande complexidade (ALMEIDA *et al.*, 2020; GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995; NONO, 2011; SILVA, 1997). Também identificada como um período de “choque com a realidade” (HUBERMAN, 1995; SILVA, 1997), essa fase resulta da confrontação entre as perspectivas do professor e o contexto profissional, bem como favorece o desenvolvimento de sensações de medos, decepções e dúvidas que podem causar conflitos e prolongar-se dia após dia (COSTA; MONTEIRO, 2017; SILVA, 1997).

Com base no recorte temporal de 2008 a 2011, Corrêa e Portella (2012) asseveram que esse tema continua sendo pouco enfatizado pelas pesquisas sobre a formação docente e sinalizam para a necessidade contínua de estudos sobre essa fase da profissão. Posteriormente, Almeida *et al.* (2020), ao analisarem pesquisas sobre a temática realizadas no período de 2000 a 2019, na intenção de identificar contribuições para a promoção do ingresso na carreira, destacam a intensificação dessas produções a partir de 2014. Contraditoriamente, há pouco conhecimento gerado que pode favorecer, efetivamente, o ingresso do professor iniciante na docência.

Na Educação Física, Ferreira e Reali (2009) e Ilha (2012) afirmam que as dificuldades do início da carreira são semelhantes à de professores de outras áreas, apenas diferindo nas questões relativas à especificidade da disciplina. Segundo Leal (2011), apesar da necessidade do tempo de atuação profissional para a construção da experiência, a quantidade de tempo no exercício da docência não garante ao professor ser considerado experiente.

As vivências do professor iniciante, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (incluindo o contexto de atuação, entre outras fontes de aprendizagem) podem contribuir para seu processo de formação e de desenvolvimento profissional docente.

Assim, apresentamos este recorte fundamentado no eixo de análise “dilemas docentes”, construído por Costa (2014), com base

nas situações dilemáticas vivenciadas pela participante da pesquisa de Mestrado, por suas percepções em relação aos dilemas e formas de resolvê-los. Espera-se contribuir para orientar na elaboração de políticas públicas de formação docente e, por conseguinte, potencializar o desenvolvimento da profissão.

Para alcançarmos o objetivo, estruturamos este capítulo com os tópicos “Introdução”, “Início da carreira, dilemas e formação docente”, “Percurso metodológico”, “Dilemas: desafios e avanços no início da carreira” e “Orientações para a formação profissional em Educação Física”.

Início da carreira, dilemas e formação docente

Caetano (1997) apresenta os dilemas docentes como conflitos que nem sempre são resolvidos ou superados pelo professor, funcionando como agentes que inquietam e promovem possibilidades de transformações e, por essa razão, suas resoluções nem sempre são esperadas. Acrescenta, ainda, que os dilemas são as vivências pessoais do professor, as desordens interiores relativas ao conhecimento e aos aprendizados que acontecem no ambiente de trabalho com as quais o docente equaciona opções de atuação e/ou importância.

A autora se fundamenta em premissas que atribuem a origem dos dilemas aos problemas referentes aos julgamentos de proveitos e prejuízos efetuados pelo professor, sem que haja uma racionalidade aparente nesses julgamentos. As dificuldades avaliativas desses proveitos e prejuízos, causadoras dos dilemas, conduzem o professor a tomadas de decisões cujo objetivo principal é a obtenção de certa estabilização em seu dia a dia. Caetano (1997) inclui, na definição dos dilemas, os conflitos entre as opções de atuação que não se limitam a momento e ambiente particulares.

As desavenças e os contrassensos entre o pensar e o atuar - em relação às condições objetivas de trabalho - e os posicionamentos adversos em um mesmo movimento de atuação também se constituem como dilemas (CAETANO, 1997). A autora apresenta

os “dilemas de relação”, “dilemas de organização curricular”, “dilemas de avaliação” e os “dilemas do contexto institucional”.

Os “dilemas de relação” são exemplificados por Caetano (1997, p. 198-205) por meio das seguintes dicotomias: “Atender às necessidades dos alunos *vs* Procurar controlá-los”; “Bom clima relacional *vs* Actuar autocriticamente”; “Liberdade *vs* Controle”. São exemplos de “dilemas de organização curricular”: “Ser mais *vs* menos directivo/centralizador”; “Seguir as normativas legais *vs* Autonomia (adaptar-se às circunstâncias ou convicções”; “Transmitir conhecimentos *vs* Formar a outros níveis (pessoal/social...)”; “Trabalhar para recuperar os alunos fracos *vs* Atender às circunstâncias e motivação dos alunos mais avançados”; “Transmissão de valores *vs* Descoberta de valores”. Como “dilemas de avaliação”, são apresentadas: “Reprovar ou não quem não atinge objectivos mínimos/baixar ou não o nível de exigência”; “Limiar de passagem/reprovação: valorizar o esforço *vs* valorizar as capacidades”; “Adaptar-se ao sistema *vs* Autonomia (usar critérios e/ou instrumentos de acordo com a tradição institucional ou de acordo com convicções e/ou formação)”; “Avaliar ou não segundo a mesma bitola: - Os alunos trabalhadores-estudantes e os outros? - Os alunos que tiveram preparação anterior deficitária e os que não a tiveram?”. E, como “dilemas do contexto institucional”, a autora exemplifica: “Confrontar-se ou não com os colegas: conflito *vs* Sinceridade e/ou respeito por si próprio”; “Defender os alunos ou defender os colegas/corpo profissional docente?”; “Exercer o papel cumprindo os mínimos ou procurar uma maior implicação e desenvolvimento profissional?”.

Conforme Silva (1997), o surgimento de dilemas é observado no início da carreira. Para o professor ingressante, sentimentos decorrentes do distanciamento entre os ideais universitários e a realidade escolar, das características imprecisas da função docente em uma sociedade em transformações incessantes, da diversidade de tarefas inerentes ao exercício da profissão se fazem presentes desde o primeiro dia de atuação, propiciando manifestações dilemáticas (SILVA, 1997).

Por se tratar do início da carreira, apresentamos, com base em Huberman (1995), a constatação das fases de “exploração” (do 1º ao 3º ano) e de “estabilização” (do 4º ao 6º ano), uma vez que o autor apresenta essas fases como etapas de um mesmo período.

Para Huberman (1995), a fase de “exploração” se assemelha a uma temporada de descoberta, momento em que o professor iniciante passa a conhecer e compreender, gradativamente, os meandros que compõem o exercício da docência e as características que se fazem presentes no contexto escolar em que se encontra inserido. Nessa fase, o professor pode experimentar distintas funções e fazer algumas escolhas, as quais são alternativas transitórias. A fase de “estabilização” depende de aspectos positivos vivenciados pelo professor na fase de “exploração”, sendo considerada como uma das possíveis saídas para a exploração.

A positividade da “estabilização” pode ser refletida por meio da percepção de atitudes de compromisso e responsabilidade para com a docência, cuja atenção é centralizada, por exemplo, “[...] no domínio de diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 37).

Borges (2005) confirma a oscilação desses estágios em professores de Educação Física no início da carreira, experimentando, simultaneamente, sensações de entusiasmos e de frustrações. Segundo a autora, essas dificuldades são consequências de prováveis lacunas dos cursos de formação inicial.

No contexto da formação continuada, a SEDUC voltou olhares para a qualidade do ensino e para a atuação docente e, por meio do Programa “Mais Qualidade na Escola³”, criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) do Estado de

³ O programa contém dispositivos de melhorias para a qualidade da educação na rede estadual de ensino com base nas políticas públicas da SEDUC e, sua finalidade, incide em promover desenvolvimento profissional docente contínuo e em serviço (SÃO PAULO, 2011b).

São Paulo para proporcionar formação contínua e em serviço aos docentes (SÃO PAULO, 2011b). Algumas mudanças foram determinadas para o acesso ao quadro do magistério, mediante três fases de concurso público: avaliação objetiva; prova de títulos; Curso de Formação Específica; e exame de aptidão. A professora de Educação Física participou desse processo, tornando-se docente dentro dessa nova política educacional (COSTA, 2014).

Em face desse cenário, apresentamos, nos tópicos seguintes, o método, os procedimentos, uma breve caracterização da participante e das escolas estaduais onde a pesquisa de mestrado foi realizada e o diálogo com base nos resultados do eixo “dilemas docentes”.

Percurso metodológico

A dissertação foi avaliada como uma pesquisa qualitativa por se tratar, conforme Bogdan e Biklen (1994), de diferentes aspectos do contexto educacional e ser constituída por entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental.

A professora, licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2007 e especialista em Educação Física Escolar pela UFSCar em 2010, encontrava-se em seu 4º ano de atuação na rede de ensino da SEDUC. Sua formação e seu tempo de profissão contemplaram alguns critérios para a sua escolha, bem como a atuação nos anos iniciais, sua condição de efetiva e sua disponibilidade.

Em 2009, ingressou na docência, mediante processo seletivo, como professora na rede de ensino de um município vizinho, onde permaneceu por dois anos consecutivos lecionando para 1º e 2º anos. Em 2011, assumiu o cargo de Professor de Educação Básica II (PEB-II)⁴, na disciplina de Educação Física, via concurso público da SEDUC. Em 2012, quando as observações, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos foram realizadas,

⁴ Na SEDUC, PEB-II é o cargo assumido por professores com formações específicas e correspondentes às áreas de atuações.

lecionava, concomitantemente, em duas escolas estaduais - “Escola 1” e “Escola 2” - com 3º, 4º e 5º anos em Bauru, no interior do Estado de São Paulo.

A observação foi registrada em “notas de campo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a princípio, com todos os aspectos sobre o desenvolvimento das práticas e as particularidades das escolas. Posteriormente, focou na forma como as aulas eram desenvolvidas, nos critérios de planejamento, na seleção dos conteúdos, nos objetivos das atividades, nos subsídios teóricos e metodológicos, nas estratégias, nas relações entre os atores do ambiente escolar etc. Foram observadas 90 aulas nas duas escolas, incluindo duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)⁵.

Nas entrevistas semiestruturadas, realizada em quatro momentos da pesquisa, obteve-se o relato oral da professora, buscando apreender as múltiplas dimensões de sua trajetória profissional. Além das entrevistas e da observação, os documentos foram utilizados no propósito de complementar os dados coletados. Essa análise ocorreu mediante a apresentação e a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) disponibilizados pelas escolas. Os Planos de Ensino Anuais (PEAs) da participante, planos de aula, livros, vídeos, textos, atividades e a legislação para o ensino da Educação Física nos anos iniciais também foram cuidadosamente analisados.

Os instrumentos de coleta de dados foram utilizados com base na aprovação da proposta da pesquisa de mestrado (COSTA, 2014), pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, no processo 72184.

No momento das observações (2º semestre de 2012), as Escolas 1 e 2 atendiam alunos dos anos iniciais e seus PPPs encontravam-se organizados em um período de quatro anos. Articulavam a aprendizagem com sua função social, respeitando as particularidades da comunidade local, contemplando a

⁵ Momento de formação continuada no local de trabalho, que acontece semanalmente nas escolas da SEDUC.

identificação/apresentação da escola, os princípios e as finalidades, as concepções e ações, sem referências específicas às áreas do conhecimento. A Escola 1 representava a unidade onde o cargo de PEB-II da participante estava lotado, ao passo que a Escola 2 representava a unidade onde a professora participante possuía aulas em carga suplementar⁶.

Diante das leituras, reflexões e dos dados, foram identificados e construídos, por Costa (2014), os seguintes eixos de análise: “conteúdo escolar”; “natureza das práticas: organização, fundamentação e avaliação”; “dilemas docentes” e “desafios da Educação Física na escola: intervenções, relações e perspectivas”.

Os eixos foram construídos com base em regularidades, modelos e temas observados e representados por meio de “frases-chave” que expressam seus teores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para melhor agrupar os dados, uma atenta leitura dos conteúdos das “notas de campo”, das transcrições das entrevistas e dos documentos foi realizada. Os dados foram alocados nos eixos por meio de um cruzamento entre esses conteúdos e conforme suas especificidades, revelando, desse modo, sobre quais perspectivas teóricas os elementos observados nas práticas foram apreciados.

Dilemas: desafios e avanços no início da carreira

Identificamos e analisamos, neste tópico, os dilemas vivenciados pela professora de Educação Física iniciante (COSTA, 2014) no desenvolvimento de suas aulas nas duas Unidades Escolares (UEs) da rede de ensino da SEDUC, a qual admitiu que tais dilemas são provenientes de questões disciplinares e alegou uma constante busca por soluções.

Seus sentimentos de inquietação resultavam de expectativas não correspondidas em relação às atitudes dos alunos, as quais se configuram, segundo Tancredi (2009), como um dos impasses

⁶ A carga suplementar se refere às aulas que não compõem a jornada da participante.

enfrentados pelo professor iniciante. Para Silva (1997), o confronto entre as expectativas do professor e as particularidades do contexto escolar resulta em conflitos causados por sentimentos de incertezas, desapontamentos e medos que podem culminar em situações dilemáticas como, por exemplo, o fato da participante não ter a opção de lecionar com 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Dentre outros fatores, o início da carreira pode ser apresentado como o período mais difícil em razão do sistema de classificações e das dificuldades na relação professor-aluno (COSTA; MONTEIRO, 2017; GONÇALVES, 1995). As implicações desse sistema são profundamente sentidas pelos professores ingressantes. Para Tancredi (2009, p. 45, grifos da autora), essas dificuldades envolvem a indefinição e a precariedade do local de trabalho, a improvisação e o desconhecimento dos conteúdos e a atribuição de “[...] tarefas de igual ou maior responsabilidade: as classes consideradas mais ‘fracas’, mais difíceis, mais indisciplinadas [...]”, entre outros desafios que são enfrentados pelos professores nesses primeiros anos.

A ausência de experiências com alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental pode ter contribuído como um elemento dificultador na relação professor-aluno e nos problemas de ordens disciplinares enfrentados pela participante. São questões importantes para a configuração de políticas públicas de formação de professores. Para Manteiga e Lima (2004), escolher os alunos com quem irá atuar consiste em um dos fatores que podem contribuir para o sucesso de práticas de professores iniciantes.

Dentre essas dificuldades, algumas situações consideradas pela participante como condições adversas de trabalho foram identificadas nas observações, bem como a não resolução de conflitos surgidos no início e término do período escolar e das aulas de Educação Física e no trajeto entre sala e quadra de aula. “[...] Às vezes [...] fuge um pouco do meu controle [...] eu tenho dificuldade [...] de conversar de resolver os problemas indisciplinares [...]” (COSTA, 2014, p. 174).

A recusa em relação às propostas da participante também foi notada em várias aulas por diferentes alunos. Contudo, esses

mesmos alunos foram observados totalmente envolvidos nas vivências na quadra em meio às relações conflituosas criadas e resolvidas por eles próprios em alguns momentos.

Em razão dessas dificuldades na relação professor-aluno, atitudes contraditórias foram notadas. Na tentativa de manter certo equilíbrio em suas aulas, a participante estabelecia algumas condições para os alunos participarem (ou não) das atividades na quadra - anotar os nomes daqueles que não se comportavam. Entretanto, alegou não acreditar em melhorias e que não adiantava castigar os alunos - referiu-se às próprias condições estabelecidas.

Sua preocupação também se relacionava com a responsabilidade enquanto docente para com certa ordem que deveria ser mantida durante as aulas. Para ela, essa ordem era, ao mesmo tempo, uma norma da escola e uma das condições adequadas para o desenvolvimento de suas aulas, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nesse cenário de complexidade na relação professor-aluno, foi possível perceber avanços nas práticas desenvolvidas pela participante nas escolas, suas percepções sobre o próprio trabalho e as tentativas de superação dos dilemas que vivia em relação à indisciplina dos alunos mediante a proposição de atividades articuladas entre si e que fizessem sentido para eles. “[...] Estou fazendo um bom trabalho [...] às vezes eu me pergunto e é aí que eu tento buscar atividades [...] relacionar as atividades né na sala [...] e na quadra [...]” (COSTA, 2014, p. 176). As propostas de trabalho com opções de escolhas aos alunos também contribuíram para minimizar os conflitos.

A participante também admitiu que em seu primeiro ano na rede estadual e na Escola 1, “[...] batia muito de frente com eles [...]” (COSTA, 2014, p. 184), atitudes que, segundo ela, não surtiram efeitos positivos. Em razão disso, afirmou que no ano seguinte tentou se aproximar dos alunos “[...] dando um pouco mais de atenção [...]” (COSTA, 2014, p. 184).

A admissão dessa mudança de postura na tentativa de resolver os conflitos a fez refletir e acreditar que tal mudança teria

que começar por ela, em relação ao “[...] jeito [...] de tratar os alunos [...] estou aos poucos conseguindo lidar um pouquinho melhor” (COSTA, 2014, p. 185).

Essas atitudes provêm de saberes originados, aperfeiçoados e validados no e pelo trabalho cotidiano. Saberes resultantes do próprio trabalho, que se incorporam ao indivíduo e ao grupo por meio de costumes e habilidades, de “saber-fazer” e “saber-ser” (BORGES, 2005; TARDIF, 2008).

Borges (2005), na perspectiva da pluralidade dos saberes, destaca as relações interpessoais, os modos, os valores, o *savoir-faire* - “saber-fazer” - e o “saber-ser”, entre outros, como saberes imprescindíveis ao exercício da docência em Educação Física. “[...] A experiência do trabalho cotidiano com os alunos parece ser, para os docentes, a principal fonte de aprendizagem da profissão e o local mesmo onde se edificam seus saberes profissionais e se constrói sua competência prática do ensino” (BORGES, 2005, p. 185).

Com base em uma pluralidade de oposições associadas aos dilemas, Caetano (1997) apresenta a natureza dos dilemas mediante os seguintes contextos: de “relação professor-alunos”; de “organização curricular”; de “avaliação”; e “institucional”. No “contexto de relação professor-aluno”, a autora revela conflitos concernentes às normas relacionadas à gestão da aula, às estratégias de poder empregadas pelos professores para estabelecerem tais normas e evitarem o não cumprimento das mesmas, às inquietações referentes a alguns alunos, em particular, às interações grupais efetivas e aos preceitos pedagógicos da instituição. Para Tancredi (2009), a gestão da aula se constitui como uma dificuldade do professor iniciante.

Em relação às escolas em que atuava no momento da pesquisa, a participante entendia que as possíveis diferenças entre essas UEs se referiam às características dos alunos que as frequentavam. Alegou, na época, que os alunos da Escola 1 “[...] são bastante indisciplinados [...] a gente tem um grande problema com a falta [...] dos pais ali eles [...] não participam das reuniões quando são chamados [...]” (COSTA, 2014, p. 180).

Tomando-se por base o “contexto institucional”, Caetano (1997), assim situa os dilemas: vão além da capacidade de gerir uma classe, se revelando por meio de afrontas entre pares, com a carreira profissional e com o local de trabalho.

Nas aulas, na Escola 2, a presença constante das pedagogas se refletiu positivamente no trabalho da participante, a qual admitiu dificuldades em manter a disciplina dos alunos e como o fato de ser acompanhada pelas pedagogas minimizava essas dificuldades.

Na Escola 1, algumas professoras acompanhavam suas aulas e outras não. É válido destacar que não necessitavam mais acompanhar as quatro aulas semanais de Arte e Educação Física, mas apenas uma delas. Essa orientação, originária da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os professores da Educação Básica, previu que as atividades desenvolvidas com alunos não poderiam exceder a dois terços da jornada docente (BRASIL, 2008). Assim, o pedagogo passa a acompanhar apenas três das quatro aulas ministradas por “professores especialistas” nos anos iniciais (SÃO PAULO, 2012).

Quando a aula ocorria na sala e a pedagoga permanecia no local, observou-se que a maioria delas contribuiu para garantir o sucesso da aula da participante. No entanto, nem todas estavam presentes quando a aula ocorria na quadra. “[...] Eu gostaria sim que elas [...] acompanhassem mais minhas aulas [...] às vezes eu sinto um pouco de falta disso, mas é estou conseguindo melhorar um pouco a indisciplina [...]” (COSTA, 2014, p. 178).

Guarnieri (2005) afirma que alguns conflitos vividos pelo professor iniciante são decorrentes de uma necessária adequação de sua postura profissional às características do contexto de trabalho. Ao avaliar seus conhecimentos provenientes da formação inicial como insuficientes na resolução das situações imediatas e complexas da prática, o professor se adapta à cultura escolarizada da instituição pertencente. Porém, por não concordar com tal cultura e por julgá-la tradicional, o professor vivencia sensações de desesperança e decepção.

Segundo Almeida *et al.* (2020), os professores iniciantes em processo de aprendizagem da docência se deparam com os seguintes desafios e dilemas, a saber:

(i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação, etc.; (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade, etc.; (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc. (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 7).

As autoras afirmam a prevalência dos dilemas e das dificuldades experimentados pelos professores nesse período e, em virtude dessa prevalência, ratificam o necessário investimento das redes de ensino em programas de acolhimento cujas características sejam especificamente direcionadas às atribuições exigidas desses profissionais no início da carreira. Acrescentam, ainda, que a garantia da qualidade da educação pelo poder público se relaciona à valorização da formação docente.

Em relação às contribuições do estágio realizado na formação inicial, a participante apresentou, nas entrevistas, discursos também contraditórios: inicialmente, fez referências positivas aos estágios e, posteriormente, alegou que “[...] os estágios na faculdade não me [...] ensinaram nada [...]” (COSTA, 2014, p. 182).

Corroborando Guarnieri (2005), indícios de mudanças na visão da formação inicial em relação à docência foram identificados. “É possível dizer, no entanto, que os conhecimentos teórico-acadêmicos e mesmo aqueles oriundos do processo de escolarização são transformados no exercício da reflexão sobre a prática pelo professor” (GUARNIERI, 2005, p. 19). Assim, devem-se considerar essas contradições intrínsecas ao processo de aprender a ensinar e a ser professor no início na carreira, uma vez

que as dificuldades experimentadas nessa fase e o tempo transcorrido entre as entrevistas possibilitaram a identificação de lacunas nas políticas de formação inicial e a reflexão sobre as próprias ações desenvolvidas.

Para Caetano (1997), os dilemas não se resumem, por exemplo, em uma oposição entre duas forças. Geralmente, associam-se aos dilemas desconexões plurais inter-relacionadas em formato de complexidade. “Em síntese, o cerne dos dilemas reside na existência de discrepâncias e na dificuldade em tomar posições claras entre os polos em conflitos, pelo que a sua resolução pode exigir processos de deliberação complexos, integradores e criativos” (CAETANO, 1997, p. 194).

A participante também relatou, nas entrevistas, dificuldades em alguns conteúdos e facilidades em outros. Não obstante, não tinha certeza se as dificuldades sentidas se relacionavam à especificidade do conteúdo ou à transposição didática. Essa incerteza forneceu pistas acerca dos conhecimentos que tinha sobre o trabalho desenvolvido com seus alunos, como percebia os conteúdos propostos em suas aulas e como se percebia enquanto professora quando assumia que, em algumas ocasiões, se organizava para o planejamento de conteúdos considerados mais fáceis de seu ponto de vista.

Mais uma vez, notamos a proeminência dos saberes da trajetória escolar e pessoal, conforme apontamentos de Tardif (2008, p. 19) que assegura que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.”.

No que se refere ao “contexto de avaliação”, Caetano (1997) expõe conflitos entre a utilização de um padrão avaliativo para todos e para as diferenças existentes entre os alunos. Com base em González e Bracht (2012), igualmente pensamos sobre as possibilidades de como avaliar em Educação Física. Na perspectiva do “saber para praticar” e do “saber para conhecer”, os autores

refletem sobre como deve acontecer a avaliação dos saberes corporais dos alunos referentes ao ensino do esporte na escola.

Segundo os autores, o “saber para praticar” envolve os processos de ação e de decisão do aluno durante a prática de algum esporte (conhecimentos referentes à aprendizagem dessa prática) e o “saber para conhecer” representa a possibilidade de acesso aos saberes sobre o esporte praticado (conhecimentos referentes à aprendizagem a respeito dessa prática, de modo a promover uma compreensão profunda sobre o esporte).

A participante admitiu que considera, também, o desenvolvimento motor dos alunos em suas avaliações, mas não é sempre que consegue visualizá-lo, por isso recorre aos registros, na tentativa de superar essas dificuldades. Para ela, o registro funciona, ao mesmo tempo, como medida de segurança e como instrumento valorativo, possibilitando acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

A inexistência de um currículo de Educação Física para os anos iniciais, fato que não prescinde as preocupações sentidas pela participante referentes ao “que” e ao “como” ensinar e que resultavam em consistentes propostas de trabalho, contribuía para a sua falta de clareza em relação aos objetivos das atividades propostas e às expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização, bem como para a não explicitação de seu processo de decisão em relação aos conteúdos desenvolvidos: “[...] tenho bastante dificuldade em relação aos objetivos que devem ser alcançados ao final de cada série ... não tenho essa clareza ... também por conta de não ter uma sistematização dos conteúdos [...]” (COSTA, 2014, p. 190).

Segundo Silva (1997), o professor deve participar tanto de programas desenvolvidos conforme as particularidades da escola em que atua quanto de programas relacionados às suas necessidades próprias. Esse envolvimento foi notado na participante por meio da realização de cursos promovidos pela SEDUC e/ou inscritos com base em iniciativas e recursos próprios. Assim, ratificamos a necessidade de apoio por parte dos gestores

da escola e, principalmente da SEDUC, uma vez que essa busca não se deve configurar somente por iniciativa própria do professor. Entretanto, o Curso de Formação Específica realizado pela participante consistiu no estudo do Currículo do Estado de São Paulo - Educação Física (CESP-EF) da SEDUC (SÃO PAULO, 2011a), com contribuições teórico-metodológicas que não estavam direcionadas aos anos iniciais. Esse fato denota uma política na contramão da formação que deve ser oferecida ao professor de Educação Física que atua nesse nível de ensino.

Ilha (2012) apresenta a recorrência da falta de um planejamento curricular na Educação Física, fato que pode ser compreendido mediante uma visível depreciação da área e do professor que leciona a disciplina, bem como a obscuridade presente nos papéis que devem ser exercidos por ambos. A autora também identifica infraestrutura e materiais didáticos deficientes, conflitos na relação professor-aluno, ausência de limites e desobediência.

Assim, os resultados deste tópico evidenciam desafios e avanços vivenciados em uma mesma fase - início da carreira docente na Educação Física - com base na identificação e análise dos dilemas da participante e, fundamentam, concomitantemente, as orientações e reflexões a seguir.

Orientações para a formação profissional em educação física

A identificação e a análise dos dilemas com base nos saberes e nas práticas de uma professora de Educação Física iniciante contém orientações que podem contribuir para a elaboração de políticas públicas de formação docente e, por conseguinte, potencializar o desenvolvimento da profissão.

Nessa perspectiva, afirmamos que os resultados indicam alguns caminhos para o contexto da formação do professor iniciante como, por exemplo, a identificação dos dilemas e das maneiras de resolvê-los, o reconhecimento de que alguns dilemas resultam de expectativas idealizadas em relação às atitudes

discentes, a possibilidade de escolha das turmas com as quais irá lecionar, a admissão de conflitos nas relações com/entre os alunos, a identificação de atitudes docentes contraditórias e a busca por coerência entre discurso e ação, o reconhecimento dos próprios avanços na gestão da aula, a promoção de articulação entre as atividades da sala e quadra de aula de modo que façam sentido para os alunos, a oferta de escolhas aos alunos para minimizar/solucionar os conflitos e as resistências, bem como o desenvolvimento de uma postura docente de atenção e proximidade para com os alunos.

Igualmente, esses caminhos são desenhados mediante ações que promovam a autoavaliação no que se refere às relações com/entre os alunos, o apoio pelo coletivo docente, a participação em programas de formação continuada que acolham e acompanhem o professor iniciante, a identificação de lacunas na formação inicial, a reflexão sobre as próprias ações, a análise da natureza da dificuldade em relação ao conteúdo curricular, conteúdo pedagógico e à avaliação, o desenvolvimento de propostas de trabalho com base no “que” e “como” ensinar, a apresentação de clareza sobre os objetivos das atividades e as expectativas de aprendizagem e uma atuação na qual o professor seja partícipe do processo de sistematização de conteúdos para o nível/modalidade em que leciona. Em conformidade com Almeida *et al.* (2020), afirmamos que a natureza dos programas de formação continuada deve fundamentar-se nas características do início da carreira.

Além disso, o envolvimento em programas de formação continuada, o direito ao apoio de gestores/redes/políticas voltadas à especificidade da área e do nível de ensino de atuação, a participação do/no currículo de Educação Física, o conhecimento/entendimento do papel que deve exercer enquanto docente da área, o posicionamento a respeito das condições de trabalho (infraestrutura, materiais para o desenvolvimento das aulas etc.) e o conhecimento/entendimento da área enquanto componente curricular e a sua finalidade no contexto escolar também se configuram como caminhos que podem fundamentar

os programas de formação continuada, com ações de acolhimento e acompanhamento do professor em início de carreira.

Corroborando com Costa e Monteiro (2021), afirmamos que os resultados demonstram a importância de problematizar, na formação inicial e continuada - sobretudo do professor iniciante -, as seguintes temáticas: os dilemas; as expectativas docentes e discentes; as particularidades dos processos de atribuição/distribuição de aulas nas diferentes redes de ensino; as relações e os conflitos com/entre docentes e discentes; a coerência entre discurso e ação docente; os desafios e os avanços presentes no início da carreira; a gestão da aula; a atribuição de sentido aos processos de ensino e aprendizagem; as estratégias que minimizam/solucionam conflitos/resistências; a autoavaliação docente; as trocas com os pares; as lacunas da formação; a reflexão sobre a ação; os objetivos, os conteúdos, as metodologias, a avaliação, as expectativas de aprendizagem para cada nível e modalidade de ensino; a necessidade da formação contínua; o currículo; o papel do professor; a infraestrutura e os materiais; a finalidade da área de atuação.

Em síntese, as atribuições profissionais de professores e gestores e a responsabilidade das redes de ensino e das políticas públicas de formação docente, entre outras temáticas que podem colaborar para que o ingresso na docência não seja tão complexo e imprevisível devem ser problematizadas no contexto da formação inicial e continuada. Os caminhos indicados confirmam, entre outras questões, que os programas de formação continuada devem acolher e acompanhar o professor iniciante, com ações específicas planejadas e desenvolvidas com base nas particularidades dos três primeiros anos da carreira, o que pode diferir das necessidades formativas de docentes em outras fases da carreira. Igualmente, essas ações devem ser extensivas ao professor experiente que se encontra em fase de reinício na docência em uma rede de ensino diferente para atuar, como uma modalidade de ensino, também, diferente.

Embora, esses caminhos representem orientações que contribuem para a formação docente, em especial na Educação Física, não eximimos, aqui, a responsabilidade das políticas

públicas, das redes de ensino e dos gestores escolares. Dentre essas políticas, mencionamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que se apresenta como uma das possibilidades de mudança por meio das influências nos currículos, na formação docente, na produção didática e nas avaliações internas e externas. Essas influências e possibilidades de mudança, fundamentadas no compromisso da equidade por parte de todos os envolvidos na educação, devem alcançar cada estudante, cada sala/quadra de aula e cada escola do território brasileiro, bem como devem ser consideradas no desenvolvimento de estudos e pesquisas no campo da formação e do trabalho docente.

Essas políticas devem considerar os saberes construídos pelos professores, as particularidades do contexto e as condições de trabalho. Assim, faz-se necessário compreender o professor como construtor/transmissor de saberes e práticas, em uma perspectiva da aprendizagem da docência como um processo que acontece ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Costa e Monteiro (2021), essas ações precisam ser subsidiadas pelas necessidades formativas dos docentes em diferentes fases da carreira e em seus diversos contextos de atuação.

Para finalizar, afirmamos as contribuições das orientações apresentadas neste tópico para a formação inicial e continuada em Educação Física, bem como para o delineamento de novas pesquisas a respeito dos dilemas, dos saberes e das práticas do professor iniciante de Educação Física, e para as questões comprometidas com uma política nacional.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: "Formação e inserção profissional de

professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (org.). **Saber, formar e intervir**: para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão homologada. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2017.

CAETANO, Ana P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa *et al.* (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, LTDA, 1997, p. 191-221.

COSTA, Catia Silvana. **Práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física "de início de carreira"**: um estudo de caso. 2013. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, PPGE, 2014.

COSTA, Catia Silvana; MONTEIRO, Maria Iolanda. Dilemas docentes de uma professora de Educação Física iniciante nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO** - Educação e Formação Humana: práxis e transformação social. Bauru: UNESP, FC, Departamento de Educação, v. 4, 2017, p. 300-307.

COSTA, Catia Silvana; MONTEIRO, Maria Iolanda. Diretrizes para a formação e atuação em Educação Física: práticas, saberes e início da carreira. **Arquivos em Movimento**. Vol. 17, nº 1, p. 529-545, 2021.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, nº 2, 2012, p. 223-236.

FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline Maria de M. R. O início da carreira docente na Educação Física. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 17-43.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: UNESP, FCL, PPGEE, 2005, p. 5-23.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, PPGE, 1996.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ILHA, Franciele Roos da Silva. O professor iniciante e a Educação Física escolar: desafios que se somam. 2012. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 1-16.

LEAL, Paulo Henrique. **A Educação Física no ciclo II do ensino fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, PPGE, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo de Educação Física. In: **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo, 2011a, p. 223-260.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. **Regulamento do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II - 2011.** São Paulo, 2011b, p. 1-7.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução 184, de 27-12-2002.** Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. São Paulo: dez. 2002.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente.** Portugal: Porto Editora, LTDA, 1997, p. 51-80.

TANCREDI, Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NO ESTADO DE SÃO PAULO: BREVE HISTÓRICO

Josi Carolina da Silva Leme¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este capítulo tem como proposta discutir a implantação da política educacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciada em 2013 em esfera federal, com foco na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Os dados apresentados são resultado de pesquisa em nível de mestrado (LEME, 2015) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O presente capítulo articula-se a partir de cinco tópicos: Introdução; “Caminho da pesquisa”; “Pesquisas em políticas públicas para formação de professores”, “Olhares para a formação docente do PNAIC” e “Conclusão”, explorando, de forma sintética, as principais contribuições de um estudo de caso que representa mais que apenas um caso.

Neste contexto, o que nos interessou se relaciona à implantação da proposta e à percepção dos participantes, ou seja, como a proposta chegou aos professores, como se deu a formação oferecida, qual a percepção dos professores a respeito dos materiais disponibilizados e

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: josiuofscar@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

da política pública em questão como um todo e como a política educacional contribuiu (ou não) para o fazer docente.

A fim de obter dados mais específicos, correspondentes à problemática apresentada, foi necessário conhecer as “Ações do Pacto”, principalmente a Formação, um dos eixos das chamadas “Ações” do programa. No intuito de avançarmos nas discussões acerca da valorização docente, para além dos valores das bolsas de estudos oferecidas no PNAIC, e refletir sobre o papel das políticas públicas educacionais, atualmente mais que nunca, bem como dos envolvidos nas diversas esferas, no próximo tópico de nossa exposição, apresentamos a metodologia da pesquisa relacionada aos objetivos elencados.

Caminho da Pesquisa

A pesquisa teve como *locus* uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois além de um levantamento bibliográfico, análise de documentos e Plano de Gestão da escola, a fim de corresponder aos objetivos, realizamos entrevistas com três professoras, uma do primeiro ano, uma do segundo ano e outra do terceiro ano do Ensino Fundamental e que fizeram o curso oferecido pelo PNAIC no ano de 2013 e suas respectivas orientadoras de estudo/formadoras, totalizando seis entrevistadas.

O primeiro objetivo específico se refere à contribuição que os documentos e materiais do PNAIC (distribuídos aos professores no ano de 2013) representaram para o desenvolvimento profissional docente. No segundo objetivo, interessou-nos saber o que as professoras participantes pensavam e percebiam sobre a formação oferecida, que compunham as ações do PNAIC, bem como os recursos pedagógicos disponibilizados e a avaliação externa (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA).

No terceiro objetivo, nos pautamos na percepção das professoras ‘orientadoras de estudo’ que eram as formadoras

responsáveis do curso do PNAIC na Diretoria de Ensino à qual pertence à escola na qual se realizou a coleta de dados, a fim de complementar as entrevistas com as professoras cursistas e complementar a caracterização do curso.

Assim, segundo definição de Estudo de caso de Lüdke e André (1986), exploramos os mais variados instrumentos de coleta de dados que foram possíveis: buscou-se compreender a legislação do PNAIC; analisou-se o Plano de Gestão da escola; realizou-se o levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre o tema; descreveu-se os materiais disponibilizados pelo PNAIC; entrevistou-se três professoras que participaram do curso em 2013 e suas três respectivas orientadoras de estudos/formadoras.

A escolha da escola se deu por ser periférica numa cidade do interior do Estado de São Paulo; por atender crianças que moram nas proximidades da escola; por, segundo relato das professoras e dados do Plano de Gestão da própria escola, estar em bairro com histórico de marginalidade e vulnerabilidade social; por apresentar baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e pela disponibilidade dos participantes.

Apesar das características não muito favoráveis da escola, suas professoras são experientes e com formação constante, o que representou um paradoxo. Vejamos informações obtidas nas entrevistas e organizadas no quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos.

Sujeitos	Idade	Ingresso a rede estadual	Tempo de trabalho no magistério	Ano de formação no Magistério (nível médio)	Ano em que se formou na graduação (Pedagogia)	Ano em que se formou na pós-graduação
P1	46 anos	22 anos	24 anos	1987	1991	2013
P2	47 anos	24 anos	24 anos	1989	Em curso	Não cursou
P3	49 anos	23 anos	23 anos	1989	1991	2008
F1	Não informou	10 anos	26 anos	1984	2005	2008
F2	45 anos	21 anos	25 anos	1988	1992	Não informou
F3	35 anos	9 anos	10 anos	Não cursou	2002	2006

Fonte: Leme (2015).

Sendo P1 – professora atuante no primeiro ano; P2 – professora do segundo ano; P3 – professora do terceiro ano; F1 – formadora das professoras de primeiros anos da Diretoria de Ensino (D.E.); F2 – formadoras das professoras de segundos anos da D.E.; e, F3 – formadora das professoras de terceiros anos da D.E.

Vale lembrar que o curso do PNAIC não era obrigatório a todos os professores, sendo divulgado por meio de convite. A participação dos sujeitos na pesquisa também se deu por convite pessoal. A pesquisadora apresentou pessoalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado (Parecer nº 775.872) e todas as participantes assinaram-no, concordando em colaborar com a pesquisa.

Para a realização da análise do conteúdo das entrevistas foram elaborados dois eixos de análise principais, sendo eles: “Percepções das professoras sobre as ações do PNAIC” e “Características do curso de formação continuada do PNAIC”.

Assim, visualizamos a formação docente realizada pelo PNAIC neste contexto específico, além de conhecer o embasamento teórico e as similaridades com outras políticas educacionais abordadas em nossa pesquisa. Apresentamos, a seguir, o resultado de levantamento das teses e dissertações.

Pesquisas em políticas públicas para formação de professores

Nas décadas de 1980 e 1990, a formação de professores se apresenta com mais frequência como objeto de estudo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Pesquisadores de diversas áreas se envolvem na discussão acerca da alfabetização, como é o caso especialmente da Psicologia. Sobre isso Monteiro (2010) afirma que

É importante ressaltarmos que as duas perspectivas teóricas, Construtivismo e Interacionismo, fizeram críticas enfáticas sobre o ensino restrito da codificação e decodificação de sinais gráficos. Esse posicionamento pode ter influenciado a configuração das práticas alfabetizadoras de professores e das autoridades educacionais, que

provocaram, de certo modo, a desvalorização do trabalho pedagógico envolvendo o ensino desses sinais (MONTEIRO, 2010, p.22).

Assim, o ensino considerado tradicional da linguagem escrita centrado no professor aos poucos cede à crítica e parece, pelo menos no discurso, dar lugar à perspectiva centrada no aluno e na aprendizagem.

Neste sentido, Marsiglia (2013) critica o ensino pautado no cotidiano do estudante, apresenta argumentos que demonstram equívocos em relação à prática espontaneísta no processo de alfabetização e na proposta construtivista. Santos (2013) destaca no contexto escolar e para o processo de ensino e aprendizagem, também em contraposição à concepção construtivista, a importância dos conhecimentos historicamente construídos.

Dangió e Martins (2018, p.117) afirmam que “os novos métodos, preconizados pela Escola Nova, ficaram restritos a pequenos grupos, aos filhos da elite”, e completam que “essa realidade clama por mudanças e, para tanto, entendemos necessária a superação tanto dos vieses da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, sobretudo no que tange às suas implicações metodológicas” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p.117).

Mortatti (2016) direciona sua crítica ao construtivismo como fundamento teórico das políticas públicas, o que se confirma em nosso levantamento de teses e dissertações, e aponta para a influência latente do mesmo em programas educacionais.

A partir das pesquisas selecionadas, buscamos identificar elementos que nos conduzissem às concepções vigentes nas políticas que se propuseram formar professores de crianças de até 8 anos em processo de alfabetização. Partimos dos primeiros dados coletados a respeito da proposta do PNAIC propriamente dito (SALOMÃO, 2014; SOUZA, 2014) e, principalmente, partindo da legislação que a compõe nos apropriamos das principais características do PNAIC.

A investigação de Souza (2014) analisou os cadernos do PNAIC, ou seja, o material formativo produzido para orientar o

trabalho dos formadores chamados Orientadores de Estudos, identificando como concepção da formação o construtivismo e o sócio-interacionismo.

Em nosso caso, se fez necessário utilizar bancos de dados digitais das três universidades formadoras do PNAIC no Estado de São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pois obtivemos um número muito grande de produções sobre a temática da alfabetização.

É importante salientar que não encontramos trabalhos voltados diretamente ao PNAIC no momento inicial de busca pelas teses e dissertações, no mês de setembro de 2014, dessa forma, optamos por trabalhos sobre políticas federais e estaduais implantadas no Estado de São Paulo voltadas para a formação de docentes alfabetizadores.

Para tanto, utilizamos palavras exatas para iniciarmos a busca: alfabetização, leitura, escrita, letramento, PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-letramento. Em suma, realizamos a leitura de 376 títulos e, quando necessário, os resumos; selecionamos 17 produções. A leitura das produções acadêmicas, sistematizadas em fichamentos, nos permitiram compreender o panorama das políticas educacionais que precederam o PNAIC nos últimos vinte anos no que se refere à alfabetização de crianças.

O trabalho de Danaga (2005) apresenta um olhar positivo para a política federal do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no Estado de São Paulo num primeiro momento. Busca por avanços nos resultados de avaliações externas, contudo, admite que o aproveitamento do aluno não esteja relacionado apenas à formação de professores.

Em sua dissertação, Zingarelli (2009) aponta diversos problemas na rede pública em comparação com a rede particular no processo de alfabetização, especialmente na falta de direcionamento claro para o trabalho docente e atribui à ampliação do ensino fundamental (Lei n 11.274/2006) grande impacto nas

instituições de ensino da rede pública, o que não ocorre na rede particular em que empreendeu sua pesquisa.

A pesquisa de Sambugari (2005) evidencia a necessidade de participação de professores de anos posteriores aos três primeiros em curso de formação de alfabetizadores. Mazzeu (2007) apresenta o curso PROFA (Letra e Vida) afirmando que está pautado nos pressupostos da epistemologia construtivista, na teoria do professor reflexivo e na pedagogia das competências. Afirma que tais pressupostos negam o ato de ensinar, descaracterizando o trabalho do professor e desvalorizando a transmissão dos conhecimentos social e historicamente construídos.

Os resultados da pesquisa de Hernandes (2008), procuram mostrar a necessidade de gestores participarem das formações para alfabetizadores a fim de acompanharem o processo. Sua tentativa de relacionar os resultados de avaliações externas ao curso de formação Letra e Vida foi refutada.

Sendo da área de Linguística, Silvestre (2009) procura por lacunas conteudísticas no trabalho do professor alfabetizador. Identifica problemas na formação inicial em diversos cursos de graduação, na formação continuada e nos materiais para os alunos.

Assim como Mazzeu (2007), no caso do curso do PROFA, Martins (2010) identifica, no curso do Pró-letramento, o modelo teórico do professor reflexivo e o construtivismo, além do interacionismo linguístico e do letramento. Critica o material formativo pronto e padronizado para todo o país, distanciamento da prática, falta de espaço para a reflexão crítica e para diversidade de ideias, entre outras lacunas e incoerências.

Valiengo (2012) aponta a contribuição da formação continuada, especialmente ao que se refere ao trabalho docente com diversidade e à qualidade de leitura feita para as crianças, mas também indica a necessidade de formação docente na própria escola em que os professores atuam ou ao menos a inserção do formador *in loco*.

Scanfella (2013) se ocupa do que chama de “resistência” dos professores em relação a programas e projetos governamentais

(PROFA e Estudar para valer! no seu caso). Um apontamento interessante de sua pesquisa é que a resistência docente pode ser justificada, entre outros aspectos, pela proposta pronta e fechada. Vale ressaltar que as duas propostas são divergentes entre si.

De Grande (2010) aponta a necessidade de os cursos de formação continuada deixarem explícito aos professores os objetivos, a metodologia, as concepções teóricas, no sentido de superar o caráter compensatório em relação aos cursos de formação inicial e identifica divergência entre professores e formadores do Teia do Saber, seu objeto de estudo, pois os professores estão pautados em concepções do curso Letra e Vida.

Em sua tese, Camba (2011) afirma que o Estado: não dá condições de permanência e acesso aos usuários mais vulneráveis; desvaloriza a educação expondo os resultados da avaliação externa, no caso o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); publica documentos se comprometendo com a qualidade da educação, mas cumpre um papel regulador e de controle; e responsabiliza os próprios usuários da política pelo insucesso. A pesquisadora admite a importância da avaliação externa, mas critica a finalidade de recompensa ou punição pelo Estado como órgão gestor de recursos públicos.

Grinkraut (2012) revela a interferência das avaliações externas na gestão local e afirma que o Plano de Desenvolvimento da Educação não representa influência nesse âmbito. Silva (2013) tem sua pesquisa voltada para a ação do sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), contudo, nosso interesse na sua produção é a indicação da autora de que haja claros princípios neoliberais de globalização e produtividade em diversos governos do Estado de São Paulo, o que se reflete na educação.

O foco da tese de Romanini (2013) é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisadora aponta diversos entraves na tentativa de abarcar a complexidade de um programa federal até a sala de aula, dentre eles estão o curto espaço de tempo que os professores têm para a escolha do material, a rotatividade de professores dentro de um mesmo ano, a forma de utilização ou não

do material escolhido, o entrecruzamento de programas divergentes entre si e a falta de avaliação ou acompanhamento do programa após as escolhas.

Dri (2013), por sua vez, problematiza a entrada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na formação de professores e a classifica como duvidosa, pois considera que a entidade serve aos propósitos neoliberais. Mesmo não sendo seu foco, políticas públicas para formação de professores alfabetizadores, trata do tema no desenvolvimento de seu texto.

Assim como outras pesquisas analisadas, Rolindo (2013) apresenta as políticas públicas como pano de fundo em sua investigação. Cosso (2013) apresenta as divergências nas óticas de diretora e professoras de uma escola com bons resultados no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo).

Organizamos o quadro 2, como uma linha do tempo das políticas citadas até aqui e que precedem e coexistem com o PNAIC e se inter-relacionam, alguns momentos de formas desconexas, gerando influências, convergências e divergências entre si.

Quadro 2 - Cenário das Políticas Educacionais Brasileiras em que se insere o PNAIC.

A vertical timeline listing Brazilian educational policies from 1985 to 2019. Each year is in a grey rounded rectangle, followed by a hyphen and the policy name in parentheses. The policies are: 1985 - PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); 1990 - SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); 1996 - LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96); 1096 - SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); 1997 - ProInfo (Programa Nacional de Informática na Escola); 2001 - PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores); 2003 - Letra e Vida (Programa Letra e Vida do Estado de São Paulo); 2003 - Teia do Saber (Programa Teia do Saber do Estado de São Paulo); 2005 - Pró-Letramento (Curso Pró-Letramento do MEC); 2006 - Lei 11.274 (Instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos); 2007 - Ler e Escrever (Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo); 2007 - ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional); 2012 - PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); 2018 - BNCC (Base Nacional Comum Curricular); 2019 - PNA (Política Nacional de Alfabetização).

1985	- PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)
1990	- SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)
1996	- LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96)
1096	- SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)
1997	- ProInfo (Programa Nacional de Informática na Escola)
2001	- PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)
2003	- Letra e Vida (Programa Letra e Vida do Estado de São Paulo)
2003	- Teia do Saber (Programa Teia do Saber do Estado de São Paulo)
2005	- Pró-Letramento (Curso Pró-Letramento do MEC)
2006	- Lei 11.274 (Instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos)
2007	- Ler e Escrever (Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo)
2007	- ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional)
2012	- PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)
2018	- BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
2019	- PNA (Política Nacional de Alfabetização)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim sendo, temos um panorama de políticas públicas voltadas para a formação de docentes alfabetizadores nas últimas duas décadas, não muito otimista, mas que nos permitem repensar e planejar contornos para próximas ações no âmbito das políticas educacionais, ainda sem definição e desafiadoras.

Vale ressaltar que algumas das políticas citadas no quadro 2 não fizeram parte do estudo, mas compõem as ações mais atuais em âmbito federal, como é o caso da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançada em 2019 (BRASIL, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2017). São apresentadas por terem o objetivo de erradicação do analfabetismo, explícito como no PNAIC ou de

forma implícita, e por representarem possibilidades de estudos futuros.

Os entraves na busca por caminhos mais promissores para o processo de ensino e aprendizagem no país é uma constante, especialmente no que se refere à formação de professores envolvidos com o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças. A realidade não é diferente na escola em que realizamos a coleta de dados junto às professoras e junto às orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC na Diretoria de Ensino. Podemos conferir suas percepções no próximo tópico deste capítulo.

Olhares para a formação docente do PNAIC

Identificou-se nos Cadernos de formação para o professor, dentre os materiais distribuídos pela política do PNAIC, opções teóricas destacadas, segundo Souza (2014), tais como o sócio-interacionismo e o construtivismo. Os Cadernos foram entregues, também nas escolas participantes do PNAIC, caixas com jogos (dimensão aproximadas de 30 litros) contendo dez caixas menores, cada uma com materiais como letras móveis, dados, fichas com figuras, palavras, cartelas ilustradas, suporte para as letras, enfim, todo material necessário para a realização dos jogos e suas instruções estavam presentes em um manual didático que acompanha o *kit* (Brasil, 2009).

Na escola em que realizamos a pesquisa no ano de 2015, havia três caixas dos jogos, pois tinha uma turma de cada ano (de 1º a 3º ano) por período. Ocorreu, inclusive, a distribuição de livros de literatura infantil para uso das crianças em sala de aula. Uma caixa plástica (aproximadamente de trinta litros de capacidade) contendo diversos títulos.

Apesar de ser possível identificar a influência do letramento nas orientações para o trabalho com o texto instrucional, a partir das regras dos jogos, houve grande resistência das formadoras, denominadas orientadoras de estudos no PNAIC, e mesmo as participantes da pesquisa apontaram a influência de métodos

sintéticos de alfabetização, especialmente o Fônico. Tal resistência traz algumas semelhanças com a pesquisa de Scanfella (2013), citada anteriormente.

É importante ressaltar que o que estava presente nos jogos era o aspecto metafonológico que diz respeito à habilidade metalingüística, sendo essencial para a criança na fase de aquisição da língua escrita, independentemente do método utilizado.

Desta forma, destacamos as contribuições de Dangiό e Martins (2018), que, se valendo dos postulados da teoria crítica dos conteúdos, proposta por Demerval Saviani, defendem uma síntese dialética entre a Escola Tradicional e a Escola Nova, ou seja, advogam pela cientificidade do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, “[...] com base em procedimentos metodológicos que considerem os conhecimentos científicos [...] acerca dos elementos linguísticos a serem apropriados pela criança, bem como dos saberes que são requeridos ao professor alfabetizador” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 116).

Partimos para os achados de nossa investigação sobre as percepções das professoras sobre a formação oferecida pelo PNAIC, os recursos e materiais pedagógicos tanto destinados aos próprios professores quanto aos estudantes e sobre a avaliação externa (ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização).

O Pacto... mais troca de experiência mesmo. A F3 dava muito essa abertura pra gente, a gente via bastante a teoria, mas ela sempre fez questão de dar o espaço pra gente falar sobre a nossa prática: o que dava certo, o que poderia melhorar. Dos projetos que são apresentados lá no Pacto, o que a gente considerava que tinha sido válido. E muito da nossa prática. Ela deixava um espaço muito grande pra nossa prática (LEME, 2015, p. 125).

A partir da percepção da professora do terceiro ano foi possível identificar certa desmotivação, o que é compreensível, dada a influência da teoria do professor reflexivo e dos princípios construtivistas, sem ampliar o repertório da prática docente, ou seja, ambos se voltam para o cotidiano escolar sem garantias de superá-lo.

Neste mesmo sentido, podemos retomar as críticas de Mazzeu (2007) e Martins (2010), que apontam as mesmas características em outros programas de governo. “Eu acho que o curso não faz diferença. Não acrescentou muita coisa na minha vida profissional. Não sei se eu que estou muito cansada de tudo que eu já tinha visto...” (LEME, 2015, p. 126). Assim, podemos ver que há repetição de estratégias de propostas formativas anteriores que em nada transformam o fazer docente.

É ... a Formadora do 1º ano veio aqui, [...] ainda eu coloquei na minha avaliação, lá, de bimestre, que as crianças não avançaram nada, que eu estava péssima naquele dia, aí ela veio e falou: Professora, as crianças avançaram muito! É que você está tão esgotada, tão envolvida com a situação que você não está conseguindo enxergar, assim, a proporção do que eles já evoluíram. Você mesma disse que eles eram muito agressivos no ano passado, não se respeitavam em sala de aula, eles não conseguiam nem sentar e ter respeito mesmo um pelo outro e de se assentar mesmo, de um olhar para o outro e de ter respeito (LEME, 2015, p. 127).

Fica evidente que a preocupação da professora em relação à aprendizagem é legítima, pois segundo ela a metade dos alunos estava no início do processo de alfabetização, quando deveriam estar consolidando o aprendizado da leitura e escrita. A Formadora 1 não se refere ao aprendizado, mas ao comportamento. Dentre os vinte e dois alunos, cerca de apenas onze são capazes de ler e escrever com autonomia, sendo que o PNAIC se propõe a erradicar o analfabetismo até o final do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, ou seja, até os 8 anos.

O material não dá conta de, sabe, de alfabetizar todas as crianças. Que é um material difícil de ser estudado. Você precisa... Demanda tempo. [...] teve muita gente lá que falava: a gente não vê, assim, um resultado tão rápido. E que de repente, falando do material do Ler e Escrever... É polêmico, né! (LEME, 2015, p. 131).

É clara a percepção que a professora tem da necessidade de favorecimento do processo de alfabetização, no que se refere às

propostas que se apresentam a ela e que não potencializam as capacidades cognitivas das crianças como demandam do professor um tempo de dedicação aos estudos que eles não têm garantida.

Em relação à utilização do material do Programa Ler e Escrever, política pública do Estado de São Paulo, as professoras afirmam não corresponder aos objetivos dentro do tempo esperado, o que se confirma pelos dados do IDEB. Também se percebe a falta de convergência com as formações do Pacto em alguns aspectos teóricos.

A formadora dos professores de terceiros anos (F3) também se posiciona afirmando que “[...] pensando principalmente nessa dicotomia entre crítica do governo federal e crítica do governo estadual... eles não dialogavam em nada” (LEME, 2015, p.128). Ou seja, tanto as orientadoras de estudos quanto as professoras identificaram discrepâncias entre as propostas. E sobre a avaliação da cursista, obtivemos:

No final nós tivemos uma avaliação lá, umas questões relacionadas, pontuais do curso, por escrito, a gente tinha que fazer três questionamentos, em relação a coisas que podiam suscitar dúvida, até uma das minhas questões era sobre a retenção, porque foi comentado no Pacto que no terceiro ano haveria retenção. Mas a gente não teve esse retorno. A gente não teve retorno por parte delas (LEME, 2015, p. 130).

É incoerente, ao nosso entender, que a formadora exija questionamentos, problematizações e não ofereça orientações ou alternativas que correspondam às demandas. E mesmo a questão da avaliação da aprendizagem, citada pela professora, deixa claro que é uma lacuna formativa que não foi sanada, bem como a questão conceitual entre o que é método de alfabetização e o que é habilidade metalinguística da criança.

No eixo de análise seguinte, “Características do curso de formação continuada do PNAIC”, pautado nas entrevistas das formadoras/orientadoras de estudo, identificam-se os aspectos metodológicos, os avanços e as lacunas da formação em relação às

diversas políticas públicas que coexistem. A formadora dos professores de segundos anos expõe uma estratégia formativa:

Então, eu as deixei vivenciarem os jogos e a minha pergunta em cima da oficina era, justamente, essa: Se eu tenho esse menino aqui, aí eu trazia a hipótese de escrita em que aquele menino estava, o que esse menino consegue fazer com esse jogo? O que ele vai aprender? Porque ele não é o lúdico, apenas, o jogo. Na verdade, quando o Pacto coloca o jogo é para que os meninos aprendam com ele, aí eu tentei focar o olhar delas para o que de verdade esses meninos iam aprender com esse jogo (LEME, 2015, p. 136).

Claramente, a formadora reduz a criança à sua hipótese de escrita segundo a classificação da psicogênese da linguagem escrita. É interessante, ainda, notar a insistência da formadora em enfatizar o aspecto negativo da proposta, tanto que a caixa de jogos disponível na escola estava lacrada, sem uso, no ano em que realizamos a coleta de dados, ou seja, quase dois anos do início da política. Sobre as escolhas formativas:

Em muitos momentos a gente, por exemplo, usava vídeo do Letra e Vida que é um curso antigo de alfabetização para professores que começou, na verdade com o PROFA, mas que depois chegou na rede estadual como Letra e Vida que é baseado no construtivismo e que também vai dialogar com o Pacto em vários momentos, então os professores perguntavam se estavam fazendo o Pacto ou o Letra e Vida e eu sabia desse problema (LEME, 2016, p. 136).

A formadora explica, durante a entrevista, que o PNAIC e o Letra e Vida dialogam em alguns aspectos, mas, ao admitir que os professores identificaram a metodologia já conhecida, expõe certa ironia por parte dos cursistas. Esta situação a própria formadora caracteriza como um problema. Contudo, há divergências entre os dois quanto a outras concepções presentes no PNAIC, o que se evidencia ao longo da exposição da formadora dos professores dos primeiros anos. Vejamos:

De onde parte esse, de onde parte aquele, o que a Emília fala, o que a Magda fala, trabalhamos os textos dos cadernos do Pacto, nós trabalhamos os textos

do 'Ler e Escrever' também, trabalhamos sequência didática, trabalhamos projetos, projetos como traz o Pacto são esses, como traz 'o Ler' é dessa forma, o que está por trás disso... Porque o que a gente vê no Pacto são muitos projetos culturais e no 'Ler e Escrever' a gente vê os projetos didáticos. É importante o projeto cultural pra escola? É, mas quais são os projetos didáticos que levam a criança a ler e a escrever? Então a gente mostrou muito isso pra elas, foi bacana... (LEME, 2015, p. 133).

Percebe-se a referência à Emília Ferreiro e Magda Soares quando expõe algumas diferenças entre o Ler e Escrever e o PNAIC. As orientadoras de estudo apontam lacunas, como já apontou Souza (2014), mas procuraram resolver retomando algo que já há muito tempo não estava alcançando, na rede estadual paulista, as expectativas de ambas as políticas. Numa tentativa frustrada de responder à descontinuidade das propostas educacionais, apontadas nos trabalhos analisados na revisão de teses e dissertações apresentado anteriormente.

Então, para mim ocasionou muito mais embate com os professores do que avanço, não estou falando que o material do Pacto era péssimo, não é isso, mas tinha muita coisa... Como eu diria? Muito incoerente. Por exemplo, sequências didáticas, a maioria das sequências didáticas, pelo menos do material que eu vi, que eu trabalhei, ela tinha um objetivo, mas terminava em outras coisas, quer dizer, tinha muita coisa misturada, onde se juntou muita coisa num caldeirão, até porque eram teóricos diferentes, eram realidades diferentes também (LEME, 2015, p. 135).

Após o levantamento de teses e dissertações, realizado inicialmente, encontramos a pesquisa de mestrado de Salomão (2014), na qual faz uma análise do material formativo do PNAIC e reconhece que a questão de ser um material pronto para todo o país pode ser um complicador, mas também admite que haja certa abertura para complementações e adequações.

No mesmo sentido, a pesquisa de Salomão (2014) nos permite mensurar algumas diferenças entre a implantação do PNAIC na região Sul do país, já que a realizou em Ponta Grossa, PR, e a nossa realidade no Estado de São Paulo. A principal diferença é a

referência do curso do Pró-letramento e que, em nosso caso, não ocorreu. Quando a opção passa a ser a referência do curso Letra e Vida, o embasamento teórico que prevalece é com abordagem psicogenética.

Dessa forma, como resultado de nossa investigação, constatou-se que a abordagem histórico-cultural presente no PNAIC, por ter sido quase que ignorada pelos formadores diretos dos professores, não se consolidou no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente por não compactuar com os interesses de um grupo dominante, ou seja, não se configura como saber hegemônico.

Toda complexidade de situações que ocorreu o PNAIC é, de certa forma, denunciada por Grinkraut (2012) e Romanini (2013), considerando sua abrangência nacional e as mudanças e permanências que se evidenciam. Mais que isso, demonstram a influência da postura formativa dos responsáveis pela efetivação da proposta. O que neste caso potencializou os aspectos negativos e representante da descontinuidade da política de formação docente pautada em posições partidárias mais que políticas.

Diante da realidade pesquisada naquele momento, é importante nos atentarmos para a questão da garantia integral ao aprendizado que vai além do que é apenas essencial no processo de ensino e aprendizagem, direito da criança e que, atualmente, é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Cabe-nos ampliar o olhar, nos debruçarmos sobre quais, de que forma, por quê e para quem esses direitos são garantidos; como os professores são preparados para tal demanda; quais aspectos das ações de políticas públicas devem ser reformulados; como a formação de professores que alfabetizam está atrelada às questões apresentadas e o qual seu papel para garantia de direitos. Agora mais que nunca, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular e outras políticas de governo que surgem.

Temos um longo percurso pela frente e diversos obstáculos a serem superados relacionados à estrutura e funcionamento do ensino fundamental. Assim, apresentamos a revisão dos nossos

achados e refletimos sobre os entraves da política de formação de professores para futuras pesquisas.

Conclusão

No esforço para compreendermos a complexidade de uma política pública em âmbito nacional, apresentamos o contexto da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na rede estadual de São Paulo por meio de estudo de caso.

Partimos do contexto legislativo que embasou todo o programa do PNAIC, realizamos o levantamento das teses e dissertações que precederam a atual política, objeto de nosso estudo, a fim de percorrer o processo de construção histórica da mesma.

Diante dos apontamentos das professoras participantes do curso oferecido no PNAIC e das formadoras, percebemos que algumas informações devem ser destacadas. A primeira delas é a característica das profissionais (professoras e formadoras) que, paradoxalmente, não representou melhoria significativa na ação pedagógica em sala de aula e nos índices de aprendizagem dos alunos, apesar de terem formação constante, inclusive a oferecida pelo PNAIC, sendo que esta última pouco ou nada acrescentou para o desenvolvimento profissional docente.

Além disso, há questões como: mistura de concepções; repetição no uso do material do Letra e Vida ou Ler e Escrever e desconsideração dos cadernos do PNAIC; paradoxo entre o reconhecimento da competência das orientadoras de estudos/formadoras pelas professoras apesar da confirmação de pouca contribuição para prática pedagógica; disponibilidade de materiais para alunos, principalmente os livros de literatura infantil; ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) sem repercussão; SARESP como avaliação externa determinante e com grande influência/controla sobre as escolhas docentes.

Vale ressaltar que a abrangência de políticas nacionais como o PNAIC perpassa desafios e entraves, como apontou também Romanini (2013), em sua tese, e que, dentre os materiais do

programa, os livros, pertencentes à literatura infantil, foram utilizados em sala de aula, mas os jogos não foram, mesmo porque houve pressão das orientadoras de estudo / formadoras para sua não utilização. A orientação clara era de que não estava de acordo com a concepção da rede, desconsiderando a autonomia e profissionalismo docente.

Outras questões que nos levam à reflexão sobre as políticas educacionais são: a diferença entre o valor das bolsas de estudo para os membros da universidade e da Diretoria de Ensino ser discrepante; o contato entre professores alfabetizadores e formadores da Instituição Superior de Ensino ser mediado por um orientador de estudo que, neste caso, deturpou a proposta e inviabilizou a superação das lacunas da política pública; a total ausência de influência do PNAIC no projeto político pedagógico da escola; uma prática formativa baseada na teoria do professor reflexivo, sem superar o pragmatismo habitual, também apontado por Tardif e Moscoso (2018).

Estes dados nos indicam que as discrepâncias e divergências entre interesses de natureza política e conceitual são recorrentes em políticas públicas anteriores ao PNAIC, como apontam estudos de Cosso (2013); De Grande (2010); Dri (2013); Grinkraut (2012); Romanini (2013); Scanfella (2013), o que mostra a necessidade de se reverem as formas de implantação de políticas como a do PNAIC.

A indicação de uma das professoras a respeito da necessidade de aproximação entre a universidade e escola pode ser considerado um dos dados interessantes de nosso estudo, condizente inclusive com apontamentos de estudos sobre políticas públicas que precederam o PNAIC (HERNANDES, 2008; SAMBUGARI, 2005; VALIENGO, 2012). Destacamos também a mesma indicação em artigo recente de Nóvoa (2019), no qual o autor atribui a necessidade de triangulação: universidade, profissão docente e escolas.

A formação docente, bem como preconiza Danaga (2005), nunca deu conta sozinha de resolver a complexidade dos resultados da educação no país, no entanto, reconhecemos que sua erradicação do analfabetismo é fundamental e que ler, escrever e

dominar a cultura letrada é direito mínimo de toda criança, como vemos na BNCC (BRASIL, 2017), e garantindo o direito de acesso a bens culturais valorizados e reconhecidos atualmente, especialmente no mundo digital.

No entanto, a implantação do PNAIC no contexto analisado esteve pautada em um tipo de fórmula de responsabilização dos envolvidos, que não os considera em suas particularidades e demandas reais, assim como apontou Camba (2011), ao se referir ao SARESP, política estadual que permanece, traz materiais prontos, ação formativa sem participação dos seus atores, ignora as políticas em âmbito estadual, o que gera diversas contradições e disputas.

Há que se repensar as formas de implantação de políticas deste porte desde o planejamento de sua implementação, considerando uma parceria mais ativa das diversas instâncias envolvidas e dos recursos materiais e humanos que já as compõem, especialmente no que se refere à gestão de recursos públicos nas diferentes esferas administrativas conforme a necessidade das realidades.

Portanto, a partir das pesquisas localizadas e apresentadas neste estudo, percebe-se que há demanda legítima e necessária pela avaliação e acompanhamento de políticas públicas, no sentido de se primar por seu aperfeiçoamento e adequação. As pesquisas expõem alguns dos elementos da política investigada, assim, é importante considerar sua periodicidade e localização histórica.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCzC_20dez_site.pdf Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Didático: Jogos de alfabetização**. Recife: CEEL, 2009.

CAMBA, Mariangela. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011.

COSSO, Daniela Cristina de Menezes. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDEB**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

DANAGA, Nilce Helena Poiatti. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir das reflexões e (trans)formações em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2010.

DRI, Wislayne Ivellyze Oliveira. **A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a**

partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores**: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2008.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina. Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a “magia” da aprendizagem. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org.) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

MARTINS, Leoneide Maria B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento**: 2005/2009. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educação). Marília: UNESP. São Luis: UFMA, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2007.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 747-766, 2016.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3), e84910. Epub September 12, 2019.

ROLINDO, Adriano Caetano. **O processo de constituição do aluno como produtor de texto: o papel da mediação pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

ROMANINI, Maristela Gallo. **Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2005.

SANTOS, Claudio Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Claudio Félix dos (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: EDUNEB, 2013.

SCANFELLA, Ana Tereza. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP. Araraquara: UNESP, 2013.

SILVA, Juan Carlos da. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. **O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2009.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa**, 48 (168), 388-411, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/198053145271>.

VALIENGO, Amanda. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil**: representação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: UNESP, 2012.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada**: a experiência de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009.

O SARESP, A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Karina Machado¹

Maria Iolanda Monteiro²

Apresentação

Para este capítulo, apresentamos algumas reflexões derivadas de nossa pesquisa de mestrado (MACHADO, 2017), realizada entre os anos de 2015 e 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Nesta pesquisa, discutimos o ensino da língua materna e a contribuição da aplicação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP para a prática dos docentes de uma escola da rede SESI - SP (Serviço Social da Indústria). Para a realização desta pesquisa, contamos com a colaboração de cinco docentes que lecionavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede SESI no interior do Estado de São Paulo. Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista, os quais nos trouxeram subsídios para o desenvolvimento da pesquisa e para as reflexões neste texto atual.

O SARESP tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos alunos e das escolas do Estado de São Paulo. Tal diagnóstico deveria estar à serviço de proposições de políticas públicas que viabilizassem as melhorias nos diferentes âmbitos educacionais. Embora este seja o objetivo, quando estamos em diálogo com os

¹ Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: profkarinam@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

educadores, observamos que há interferências em suas práticas pedagógicas e ranqueamentos de resultados, o que não reflete a atuação necessária do Estado nas condições de trabalho e oferta de qualidade educacional. Neste texto, iniciaremos com as reflexões do uso dos gêneros textuais no processo de aquisição da escrita. Na sequência, apresentaremos algumas reflexões sobre os resultados do SARESP no 2º ano do ensino fundamental de uma escola da rede SESI – SP, no componente de Língua Portuguesa e também o impacto desta avaliação na prática docente. Seleccionamos, dentre os dados coletados, as práticas de leitura e de escrita, assim como a concepção e práticas de avaliação formativa compartilhadas pelo grupo docente colaborador.

O ensino da língua materna – a leitura e os textos no processo de aquisição da escrita

Um dos objetivos do ensino fundamental, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, é o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Durante o processo de alfabetização é muito importante “uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 98), isto é, a leitura e os textos significativos devem estar presentes nas práticas escolares. Nesta fase, as crianças devem participar ativamente “em diferentes espaços sociais, em situações que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012, p. 96). Percebemos, então, que os textos se apresentam como objeto de ensino da Língua Portuguesa, desde a fase de aquisição da escrita.

Consideramos que o trabalho com a leitura em sala de aula seja “matéria – prima para a escrita” (BRASIL, 1997) e, então, a escola possui papel fundamental na aproximação das crianças com o mundo escrito, com a função social dos gêneros textuais, propondo diferentes situações de acesso a este mundo escrito, ampliando e diversificando

seu repertório construído fora (e dentro) das práticas educacionais. Estas crianças chegam nas escolas com diferentes saberes sobre a escrita e caberá ao professor identificar esses diferentes níveis e trabalhá-los de forma a garantir, como dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a equidade do acesso à uma educação de qualidade. É importante reafirmar que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, têm o direito ao acesso, oportunidade e aquisição das habilidades e competências leitoras e escritoras, tanto em rede pública quanto na escola particular.

Mas, quais são os gêneros textuais os quais nos referimos? Para isso, nos reportamos ao trabalho de Schneuwly e Dolz (2004, p. 60 - 61), que organizaram os textos de acordo com as cinco capacidades de linguagem globais: narrar (contos, romances, crônicas, adivinhas...), relatar (relatos de diferentes naturezas, autobiografia, notícia, reportagem...), argumentar (textos de opinião, carta do leitor, de reclamação, de solicitação, resenha crítica), expor (textos expositivos, seminários, verbete, resenha...) e descrever (receita, instruções de montagem, regras de jogo...).

É possível observar uma grande diversidade de gêneros que circulam socialmente e caberá ao professor, em seu planejamento diário, incluí-los, de forma significativa nas atividades das crianças, para que possam se aproximar da função social destes e desenvolverem a habilidade de ler, escrever e expressar-se (tanto oralmente quanto escrito). Como disse Machado (2009, p. 87), “pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar”.

Desta forma, destacamos a importância de se trabalhar textos de qualidade antes e durante o processo de alfabetização, incluir práticas com estes textos que levem as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita. Porém, não se pode ensinar aquilo que não se pratica. Aqui, destacamos a importância do professor leitor, para influencie práticas leitoras junto aos seus alunos.

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar de atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de *leitor para leitor* (LERNER, 2002, p. 95, grifos da autora).

A leitura poderá apresentar-se em situações prazerosas e em situações intencionais de aprendizagem. Considerando que a leitura deva estar presente na rotina diária da sala de aula, é preciso planejar (e planejar já presume antecedência) os momentos de leitura, os objetivos que se quer alcançar, as estratégias a serem utilizadas, o que se deseja que os alunos compreendam, as questões que podem estimular reflexões sobre o texto (interpretação e apropriação das características estruturais e linguísticas), a necessidade de trabalhar com outros textos etc. A escolha destes textos não deve ser apenas do professor, os alunos também deverão participar deste momento, contribuindo, mais uma vez, no desenvolvimento de seu comportamento leitor e escritor.

Como citado anteriormente, a leitura é matéria – prima para a escrita e durante a fase de alfabetização, a criança deverá ser colocada em diversas situações, sistematicamente, de análise e reflexão da escrita, tendo como base e alicerce significativo, os gêneros textuais.

Soares (2003) explicita que neste processo de aquisição de introdução ao mundo escrito, há o aprendizado de uma técnica (segurar o lápis, escrever da esquerda pra direita, de cima para baixo, relação dos sons e grafemas) e o aprendizado do uso desta técnica, o que ela denomina letramento. Sendo assim, temos dois processos simultâneos nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais devem “levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 95-96).

O SARESP no componente de Língua Portuguesa

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi implementado através da Resolução nº 27 de 1996, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos e da escola, e também construir uma política de avaliação da rede de ensino do Estado de São Paulo.

O SARESP constitui-se numa avaliação externa, orientada por uma matriz de referência, baseada no currículo do Estado de São Paulo, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática (as outras áreas também são avaliadas, mas em períodos alternados). A partir dos resultados obtidos na avaliação externa, é possível identificar os aspectos curriculares que exigem maior atenção durante o processo de ensino e aprendizagem. É como uma “bússola” para a orientação do trabalho das escolas e das instâncias da Secretaria da Educação (BITAR *et al.*, 1998) e os materiais produzidos, após sua aplicação, subsidiam essa reflexão.

Na época de realização da pesquisa, analisamos os resultados de desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que haviam participado do SARESP nas edições de 2013 e 2014. Os alunos deste ano escolar responderam “questões que aferem a aprendizagem básica em leitura e, em especial, o desenvolvimento das habilidades de escrita” (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Após a realização da avaliação, os níveis de desempenho são classificados em insuficiente, básico, pleno e avançado (SÃO PAULO, 2014). Em comparação de resultados observamos que 68,8% dos alunos encontravam-se no nível avançado na edição de 2013 e, na edição seguinte, esse percentual tem uma queda significativa, registrando 9,7%. No nível básico temos um aumento de 9,4% para 25,8% e no nível pleno, de 21,9% para 64,5%.

Nesta comparação revela-se que de uma edição para a outra, os resultados de desempenho se alteraram. Porém, quando consultamos a descrição dos níveis, verificamos, entre outros detalhes, que são alunos que escrevem “com correspondência sonora alfabética” (SÃO PAULO, 2014, p. 18). É possível perceber

na descrição dos níveis – básico e pleno – que há progressão no desempenho de escrita, porém, não podemos afirmar que as crianças estejam aquém do seu processo de alfabetização.

No nível avançado, que descreve alunos que “escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular [...] e, em situações de produção textual [...] reescrevem trecho de uma história conhecida” (SÃO PAULO, 2014, p. 18). Talvez seja aqui, neste nível, a maior preocupação de diferença do percentual, pois de uma edição para a outra, há uma queda significativa.

Fizemos uma comparação das expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano do ensino fundamental com as habilidades aferidas na prova SARESP e, também, uma análise dos gêneros que compunham o material didático e daqueles que foram utilizados na avaliação. Observamos que os gêneros utilizados na prova já eram de conhecimento dos alunos, desde o 1º ano.

Em relação às habilidades aferidas na prova, foi possível observar que estavam contempladas nas diversas expectativas de ensino e aprendizagem. Aliás, foi possível observar que as expectativas de ensino e aprendizagem apresentavam um universo maior de desenvolvimento. Também é relevante reforçar que a rede SESI – SP, previa, em suas metas de aprendizagem para o 1º ano, “o domínio da escrita com hipótese alfabética” (SESI, 2010, p. 20) e no 2º ano, a “produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum, maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação” (SESI, 2010, p. 22).

Sendo assim, quando voltamos na descrição dos níveis de desempenho, nos questionamos os motivos dos alunos não apresentarem, em grande porcentagem, o nível avançado e, durante a coleta de informações (entrevista) com as docentes, verificamos que havia uma grande preocupação com os resultados do SARESP, o que as levava a incluir ações em seu planejamento, com intuito de preparar as crianças para a avaliação. Aqui já podemos trazer para a reflexão: será que esse trabalho preparatório colabora ou desvia o desenvolvimento pedagógico? Há que se

lembrar e reforçar aqui, que a primeira edição em que as crianças do 2º ano participaram do SARESP, foi em 2013 (ano do alto índice de desempenho no nível avançado) e, neste ano, não aconteceram ações voltadas para a avaliação com estas crianças.

Porém, o resultado insatisfatório não se apresentou unicamente na rede particular. A rede estadual também vem apresentando níveis de desempenho abaixo do esperado. As Matrizes de Referência “representam um recorte representativo das estruturas mais gerais de conhecimento da área” (SÃO PAULO, 2014, p. 49) e é a partir dessa definição de que sejam estruturas mais gerais da análise das habilidades aferidas nas provas, que nos perguntamos o motivo das crianças ainda apresentarem dificuldades.

Registramos, então, que a avaliação externa deveria ser um indicativo de necessidades formativas aos docentes, de investimentos nas escolas e na valorização da Educação. Infelizmente o que vemos são índices de baixo desempenho se repetindo e poucas ações formativas se concretizando. Não estamos responsabilizando os professores por tais resultados, apenas sinalizamos que a formação e valorização docente é uma das ações que as políticas públicas deveriam ter como prioridade, pois não há como julgar as escolas pelos índices de desempenho sem verificar, sem intervir e sem investir em suas especificidades e necessidades.

Algumas práticas de leitura e escrita compartilhadas durante a pesquisa

Durante a realização da pesquisa fizemos um levantamento dos gêneros textuais utilizados nos materiais da rede SESI – SP e o Ler e Escrever³, programa utilizado nas escolas do Estado de São Paulo e que também foi base para a elaboração das Matrizes de Referência que subsidiam a elaboração do SARESP.

Observamos que as duas redes desenvolvem propostas a partir dos gêneros textuais, os quais também são utilizados na

³ Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>

prova do SARESP. No material da rede SESI – SP (1º e 2º ano), são contemplados gêneros textuais dos cinco agrupamentos de linguagem (narrar, expor, argumentar, instruir e relatar). Já no material do Programa Ler e Escrever, não identificamos textos argumentativos, nem de relatos.

Nas edições do SARESP que analisamos os resultados (2013 e 2014), observamos que os gêneros utilizados na avaliação foram contemplados nos materiais didáticos das duas redes de ensino, o que nos indicam que deveriam ser de conhecimento dos alunos e que, então, o baixo desempenho não se daria pela falta de conhecimento do gênero.

As docentes que colaboraram com a pesquisa (MACHADO, 2017) compartilharam algumas práticas de leitura e de escrita que desenvolviam com seus alunos. Organizamos as práticas no quadro 1, para uma melhor visualização.

Quadro 1 – Práticas de leitura e de escrita das docentes colaboradoras da pesquisa.

	1º ano	2º ano
Leitura	Projeto de leitura (livros levados para casa), roda de leitura quinzenalmente com livros da biblioteca, leituras diárias realizadas pela professora, gibis e/ou revistas, cantigas e parlendas.	Projetos “Sacola Viajante” e “Maleta Viajante” (livros levados para casa), retirada de livros na biblioteca (quinzenalmente), momentos na rotina em que a criança traz uma reportagem para compartilhar, socialização do enredo do livro retirado/lido da biblioteca.
Escrita	Caderno de textos com registro das características dos gêneros textuais trabalhados, reescrita coletiva e individual de textos memorizados, jogos, alfabeto móvel, reescrita de fábulas e final de contos, atividades com desafios de acordo com o nível de hipótese de escrita.	Reescrita de história a partir de vídeos, registro de partes da história do projeto “Sacola Viajante”, registro da ideia principal do livro, registro da ideia principal das notícias trazidas pelos alunos, leitura/ reescrita/correção em dupla

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Observamos neste compartilhamento que há uma preocupação desde o 1º ano de promover situações de escrita. As docentes também compartilham que a realização do trabalho com produção de textos está articulado com o gênero textual apresentado no material didático.

Neste compartilhamento de práticas de escrita, chamou-nos a atenção os registros que as crianças deveriam realizar após uma leitura e gostaríamos de propor que esses momentos fossem diversificados (transformar em outro gênero, explanação oral, pesquisa da biografia e bibliografia do autor, bilhete de indicação de leitura, painel de personagens preferidos e etc.), para que este incentivo de leitura e de escrita não se torne uma atividade enfadonha para as criança, de forma a “distanciarem-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar” (LERNER, 2002, p. 27).

Avaliação da aprendizagem

A avaliação é tema recorrente e muito discutido no âmbito educacional. Afinal, o que é avaliar? Aplicar provas, mensurar, direcionar, atribuir notas, acompanhar, intervir...? Quais adjetivos definem, ou melhor, se aproximam do ato de avaliar?

A avaliação é categoria central para a organização do trabalho pedagógico na escola. Dialogar com ela, atualmente, requer compreendê-la em seus três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala (LIMA, 2013, p. 51).

Tais dimensões estão presentes na rotina escolar e se entrelaçam no trabalho dos educadores. A avaliação institucional é o momento em que a equipe escolar realiza uma autoavaliação do trabalho realizado por todos no âmbito escolar.

[...] está voltada para cada instituição de ensino e tem como fim analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.37, grifos nossos).

A avaliação em larga escala tem como objetivo quantificar o desempenho de aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados (no município, estado ou nível nacional), e fornece subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais. (SOUSA, 2000).

A avaliação da aprendizagem, também chamada de “avaliação de sala de aula” (SOUSA, 2000, p. 102) permite o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, subsidia o trabalho pedagógico e norteia as decisões dos docentes no momento de seu planejamento. “A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29) e, para esse processo, o professor tem três práticas avaliativas que o auxiliam na verificação do processo de aprendizagem: a avaliação formativa, a classificatória e a diagnóstica.

A avaliação diagnóstica tem como característica a identificação dos conhecimentos que os alunos já possuem, suas potencialidades e dificuldades, devendo acontecer durante todo o processo educativo. A avaliação classificatória tem como objetivo mensurar o conhecimento do aluno, “verificar a aquisição de um conjunto de conhecimentos desenvolvidos ao final de um conteúdo, de um período, de uma etapa educativa ou de um ano letivo” (SESI, 2014, p. 18). A formativa “é aquela que faz uso da função diagnóstica com vistas a intervenções seguras, promovendo avanços significativos. Ela é ao mesmo tempo formativa e informativa” (LIMA, 2013, p. 57).

Para a realização da avaliação formativa, é imprescindível que o docente esteja constantemente acompanhando e intervindo no processo de aprendizagem dos alunos, que reorganize sua prática pedagógica com o objetivo de garantir a aprendizagem. Como diz Villas Boas (2012, p. 29), “a aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”.

As práticas formativas na perspectiva docente

Uma das questões feitas para as docentes no momento da entrevista tinha como objetivo verificar sua compreensão sobre a avaliação formativa. Entendemos que compreendem a avaliação formativa como um processo que acontece ao longo do ano letivo e que trará subsídios para seu planejamento e intervenções diárias, desprendendo-se da ideia de uma avaliação pontual que acontece num único momento, pautada em folhas e instrumentos específicos para esse fim.

Foi recorrente a palavra “diagnóstico” na fala das docentes, o que nos transmitiu que compreendem que o processo de ensino e aprendizagem parte do conhecimento do aluno, a partir do momento em que o professor consegue identificar, através de ações diagnósticas, o conhecimento do estudante. Ressaltamos a expressão “ações diagnósticas” pois consideramos que este diagnóstico não aconteça em um único momento. É preciso diversificar as estratégias de coleta de informações do conhecimento do aluno.

Após verificarmos a compreensão das docentes sobre a avaliação formativa, questionamos quais ações evidenciavam as práticas de avaliação formativa em seu planejamento. As professoras de 1º a 3º ano do ensino fundamental indicaram as seguintes ações: sondagem, desafios de acordo com o nível de hipótese de escrita em que se encontram, registros da professora sobre o desenvolvimento dos alunos no seu semanário⁴ para planejamento de atividades e posterior comparação com avaliações escritas, roda de conversa, exposição de cartazes e trabalhos em grupo.

⁴ O semanário, também chamado em alguns lugares de diário de bordo, é um documento de registros do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Nele o professor pode registrar seu planejamento de aulas e suas observações do desenvolvimento pedagógico, de forma acompanhar o aprendizado de seus alunos e pautar-se nas tomadas de decisões de seus próximos planejamentos.

O instrumento de avaliação, entendido como “ferramenta de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 16), registra o resultado de uma série de ações realizadas pelo professor e pelo aluno ao encontro do objetivo do aprendizado. Então, assim como as práticas de avaliação formativa, também solicitamos que compartilhassem os instrumentos utilizados para coleta de dados do aprendizado.

Os instrumentos utilizados com os alunos de 1º a 3º do ensino fundamental são: roda da conversa, exposição de trabalhos, atividades discursivas, cartazes, ilustração, provas escritas, provas objetivas, reescritas, reconto, seminários, avaliação objetiva e discursiva, oralidade (com critérios pré-estabelecidos), lista de exercícios, atividades em grupos e interpretação. Observamos uma certa diversificação dos instrumentos, o que nos leva a compreender que o grupo de docentes vem rompendo com a prática de avaliações com um único padrão, trazendo para a ala de aula a importância de se avaliar com diferentes instrumentos e em diferentes momentos.

A concepção de avaliação da rede de ensino pauta-se numa postura formativa e essa diversidade de instrumentos, utilizados como uma bússola, como um norteador do processo de aprendizagem, vem ao encontro desta postura. A diversidade trará condições de diferentes expressões dos alunos, os quais demonstrarão, em diversos momentos, os aprendizados que estão sendo construídos.

Reflexões finais

Esta pesquisa trouxe-nos a partir de um olhar mais atento aos resultados de duas edições do SARESP, no 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, as lacunas no processo de alfabetização dos estudantes que participaram da avaliação, assim como, a necessidade de se promover constantes formações pedagógicas.

Observamos a mudança significativa dos resultados de um ano para o outro, e, articulando com os dados coletados nas entrevistas, questionários e leitura dos materiais didáticos, questionamos quais as razões desta lacuna nos índices de desempenho.

Ao olhar as questões no instrumento avaliativo, verificamos que se tratavam de habilidades contempladas no material didático do SESI –SP. Consideramos que, para escrever seu nome completo, registrar uma lista de palavras, realizar a leitura autônoma de um texto, extrair uma informação explícita e reescrever o final de um conto, esta criança deverá ser colocada em sistemáticas situações de leitura, de escrita, de reescrita, reconto e reflexão da escrita.

Questionamos, então, se o processo de alfabetizar, enquanto aquisição do sistema de escrita, não estava diluído, isto é, se perdendo no trabalho com os gêneros textuais. O material didático organizado pela rede e a ausência de atividades que auxiliem (professor e alunos) na reflexão do sistema de escrita estariam contribuindo com as falhas no processo de alfabetizar? Seria necessário um trabalho formativo com estas docentes, de forma a instrumentalizá-las no trabalho com os gêneros textuais, sem perder de vista o sistema de escrita?

É imprescindível a importância de constantes formações do professor e, quando se trata de alfabetizador, devemos considerar que seja uma fase que necessite de muitos conhecimentos do processo de aquisição da escrita e da leitura, para que possa realizar planejamentos e intervenções adequadas. Sendo assim, consideramos que a formação ao docente seja de extrema importância.

A presença do coordenador pedagógico e sua atuação na colaboração da formação⁵ deste grupo também foi um elemento que nos chamou a atenção: qual seria seu papel, além da divulgação de resultados de SARESP e cobrança de aumento do

⁵ Este elemento foi o tema gerador de nossa outra pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2021.

nível de desempenho? De que forma estes resultados poderiam ser utilizados para ser aprimorar a prática? Eles indicam/riam conhecimentos pedagógicos para serem desenvolvidos formativamente?

Importante registrar que não consideramos o SARESP o único instrumento avaliativo de desempenho dos alunos, pois é importante verificar o acompanhamento e registros pedagógicos realizados diariamente pelo professor. Estaria aqui uma das atribuições do coordenador pedagógico a partir dos resultados do SARESP? Sugerimos que a contribuição o grupo docente no estudo do processo de aquisição da escrita e no desmembramento das atividades do material didático, dos gêneros textuais, poderiam contribuir neste aprendizado.

Um outro ponto de trabalho com os docentes são as práticas avaliativas. Neste grupo de docentes, todo o planejamento e a organização de instrumentos avaliativos eram realizados fora do horário em que estavam na escola. Mais uma vez voltamos ao coordenador e sua atuação reflexiva junto aos docentes na construção, na aplicação, no acompanhamento e nas intervenções pós aplicação.

Aqui, já podemos citar também a avaliação formativa, que preconiza o acompanhamento e as intervenções, com foco no aprendizado. Uma avaliação formativa realizada de forma integral, sem interferências ou pressões de resultados em avaliações externas, poderia reduzir a preocupação em preparar os alunos para o SARESP.

Para encerrar, gostaríamos de registrar que os resultados de SARESP, ou de qualquer outra avaliação em larga escala, deveria estar à serviço de análises profundas da qualidade e condições de educação ofertadas em território nacional, e não como instrumento de coação de professores, *ranking* entre escolas, intervenções em planejamentos pedagógicos.

O mundo “escola” é muito maior que um instrumento avaliativo e está regado de uma diversidade de elementos que interferem nos níveis de desempenho (elementos estes que

abrangem também o acesso à moradia, alimentação, sistema de saúde, transporte). Eles podem sim se unir a outras ações avaliativas e contribuir para algumas análises da escola, mas deveriam cumprir, primordialmente, seu objetivo inicial: promover políticas públicas em direção à uma educação de qualidade. E questionamos: por onde começar para iniciar esse longo processo de equidade?

Referências

BITAR, Hélia A. Freitas *et al.* **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade.** Série Ideias, São Paulo: FDE, n. 30, p. 9 – 20, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=006. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – ensino de primeira à quarta série.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula.** Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem.** São Paulo: SENAC, 2009.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Erisevelton Silva. Avaliação formativa: indutora das aprendizagens de todos na escola. In: Serviço Social da Indústria (São Paulo). **Saber em ação 2012**. São Paulo: SESI – SP, 2013.

MACHADO, Karina. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9386>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**, 1 ed. Brasília, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa e Matemática/2º e 3º ano do ensino fundamental/2013**. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa e Matemática/2º e 3º ano do ensino fundamental/2014**. São Paulo: SEE, 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf. Acesso em: 14 jul. 2016.

SESI. **Fazer Pedagógico: livro do professor/SESI – SP**. 1. ed. São Paulo: SESI – SP Editora, 2010.

SESI. **Diálogos sobre Avaliação da Aprendizagem (versão preliminar)**. Diretoria de Educação e Cultura/Gerência de Avaliação Educacional. São Paulo: SESI, DEC/GAE, junho/2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Reinventando a alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p.15-21, jul.–ago./2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica Pátio**, fev./2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUSA, Clarilza Prado. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AS SALAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elane Rodrigues de Oliveira¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este capítulo é parte da dissertação intitulada “Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira- MG” (OLIVEIRA, 2021), que teve por objetivo, analisar a prática docente de professoras alfabetizadoras, em salas multisseriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, em comunidades rurais, no Estado de Minas Gerais, mais particularmente no Município de Indaiabira. A partir de então, nos propusemos a realizar uma narrativa histórica e contextual a respeito da educação no meio rural, as escolas multisseriadas e o Programa Escola Ativa (PEA). O estudo embasado na metodologia bibliográfica e documental analisa as contribuições e dilemas das políticas públicas educacionais, correlacionadas à formação humana e continuada que envolve, sobretudo, alunos e professores das áreas rurais.

Ao tratarmos das turmas multisseriadas, buscamos descrevê-las destacando que, apesar de serem vistas como algo problemático de organização escolar, historicamente invisibilizadas para o poder público, esses espaços educativos representam, muitas vezes, a única possibilidade concreta de escolarização no meio rural.

¹ Doutoranda em Educação na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos. E-mail: elane.ufscar@yahoo.com.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

As classes multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes faixas de idades e níveis cognitivos sob a mediação de um só professor (normalmente agrupadas em séries) em uma mesma classe, essa modalidade de ensino ainda é uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, além de ser regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como mostra o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, s.p.)

Contudo, julgamos importante compreender melhor sobre o contexto histórico das classes multisseriadas no Brasil.

As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827 [...] (ATTA, 2003 *apud* SANTOS; MOURA, 2010, p. 41).

É importante ressaltar que, apesar de já existir esse tipo de organização, “a nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas” (CARDOSO, 2013, p.33). De acordo com Ferri:

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua

característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a 'catequese jesuítica' (FERRI, 1994, p.28).

De acordo com Cardoso e Jacomeli (2010), as escolas multisseriadas são historicamente consideradas como de segunda categoria; o que faz com que os responsáveis, pelas mesmas, optem por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento da sociedade, no entanto, segundo as autoras “a sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 175). Diante disso, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI.

Sob esse contexto, infere-se que a existência de tal forma de organização está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. Diferentes das salas seriadas, de seriação simples ou etapa única, em que professores atendem alunos de uma única série, as salas multisseriadas são definidas como um grupo de alunos em níveis/estágios diferentes de aprendizagem sob a responsabilidade pedagógica de um professor. Portanto, “o termo escolas multisseriadas se contrapõe ao termo escolas seriadas. Multi é um elemento de composição, que indica abundância, numerosidade, quantidade. No caso em questão, multisseriação indica muitas séries” (SANTANA, 2018, p. 59).

Conforme Nunes (2018), com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2017),

No Brasil, 114,7 mil escolas que ofertam a educação básica se encontram sob a responsabilidade dos municípios, sendo que 33,9% são escolas rurais e 66,1%, urbanas. E, ainda, 15,9% das escolas rurais têm até 500 alunos

matriculados e 23,8%, até 50 alunos matriculados, destas, 7,2% das escolas possuem um único professor (NUNES, 2018, p. 36).

As condições de funcionamento das escolas são apontadas como precárias. Constata-se, por exemplo, segundo as notas estatísticas do censo escolar (BRASIL, 2018), apenas 12% das escolas rurais do ensino fundamental tinham biblioteca e 9% tinham sala de leitura. Por esse raciocínio já podemos imaginar que, se as bibliotecas já existem em um número insuficiente, os laboratórios de ciências, então, não fazem parte da realidade de milhares de escolas rurais brasileiras. Conforme estudos desenvolvidos por Oliveira (2021), foi possível o acesso a escolas que não possuíam recursos básicos e essenciais para o desenvolvimento do trabalho educativo como: água tratada; rede de esgoto; coleta de lixo; biblioteca; pátio; quadra esportiva; salas para reuniões; *Internet* dentre outros. Essas condições de instituições de ensino com estruturas precárias são possíveis de serem encontradas nas diversas regiões do país, isso se dá, sobretudo, devido aos poucos recursos destinados ao público rural. Assim sendo, esses dados indicam a necessidade de investimento para essa parcela da população, da área rural.

A precariedade dessas escolas também é denunciada nas pesquisas desenvolvidas pelo autor Hage acerca das multisséries na Amazônia Paraense, o qual relata as dificuldades existentes:

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil de 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é de uma sala, 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada; e apenas 9% completaram o ensino superior (HAGE, 2007, p. 7).

Desse modo, a escola do campo foi e, de certa forma, ainda é desprestigiada, com precarização das condições de trabalho, formação profissional, instalações inadequadas, escassez de materiais didático-pedagógicos e de recursos financeiros, dentre outros. Nesse contexto, a formação dos professores que atuam em

classes multisseriadas é bastante deficiente, considerando que muitos professores não têm conhecimento sobre as escolas multisseriadas como afirma (SANTANA, 2018, p.84), “o estudo dessa modalidade de ensino não se encontra presente em disciplinas dos cursos de formação de professores que lidam, por exemplo, com a legislação e organização da educação básica ou com disciplinas do campo da didática e prática do ensino”. Outro fator que cabe destaque é de que parte deles recebe uma média de salário mínimo, além de que, em sua maioria enfrentam dificuldade de acesso à escola devido a distância e condições de estradas dentre outros.

Frente à precariedade existente, a organização escolar em multissérie, na maioria das vezes, não atinge os ideais esperados, existindo casos de baixo rendimento de aprendizagem das crianças, sendo este quadro resultado da política de abandono existente, em particular da política educacional para o meio rural. Vale ressaltar que diversas são as posições tomadas pelos estudiosos com relação às classes multisseriadas, há aqueles que enxergam as classes multisseriadas como um problema, de forma deficitária, já outros enxergam-nas com um potencial de desenvolvimento.

Agregando a estas discussões, Souza e Santos (2007), ao mesmo tempo em que abordam as dificuldades encontradas nessas classes, também ressaltam que estas escolas têm um potencial de desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, desse modo complementam que

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a idéia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de

apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 213).

Nesse contexto, a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridas as normas constitucionais e os marcos legais anunciados nas legislações, assim sendo, considera ser de suma importância repensar a organização escolar multisseriada, de modo que seja reconhecida como parte de uma realidade escolar. Para isso, é necessário ofertar aos mesmos, condições favoráveis para o seu desenvolvimento humano.

De acordo com Santana (2018), considerando a centralidade da educação escolar na formação humana, sobretudo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental que, para tal, a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal, em especial os professores, altamente qualificados, capazes de garantir a transmissão de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, de modo que todos os envolvidos no processo possam compreender a realidade na qual se inserem e construam caminhos de transformação dessa mesma realidade.

Neste contexto, estudos sobre políticas públicas relacionadas às classes multisseriadas ainda desafiam a pesquisa educacional, com questões que requerem um repensar no processo educativo como um todo, isto é, envolvem as questões de políticas públicas no âmbito econômico, político e social. Visando contribuir nesse desafio da pesquisa em educação, propusemos analisar a trajetória do Programa Escola Ativa³, sendo a única formação de cunho específico voltado para professores de escolas multisseriadas, levando em consideração os diferentes elementos desse processo, referenciada por análises bibliográficas.

Chamamos a atenção para a importância do processo de formação inicial e continuada e ao mesmo tempo esse cuidado da

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>.

qualidade envolve as mesmas, pois sabemos o quão é imprescindível a formação continuada na formação tanto do professor quanto na construção do conhecimento e no processo de intermediação do conhecimento do aluno. É visto que, à medida que a sociedade se moderniza, cresce a demanda por professores em diversas áreas do conhecimento, e estes precisam estar cada vez mais preparados para atuar na sociedade, com objetivos claros sobre qual sujeito quer formar.

Duarte (2001) discute sobre a fragmentação do sistema educacional que vai desde os documentos norteadores das políticas educacionais até os cursos de formações ofertados, segundo o autor, a escola se encontra diante destas imposições do mercado, estando posto um verdadeiro jogo ideológico, isto é, os interesses da classe dominante em se manter no poder e para isso é necessária a manipulação da classe trabalhadora.

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2001, p.27).

O autor afirma, ainda, que estas são ideais propagadas pela pedagogia do aprender a aprender e cumprem uma determinada função na ilusão da sociedade do conhecimento, que é uma “ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2001, p. 39).

Apesar da grande influência mercadológica, a formação inicial e continuada se configura como uma ferramenta fundamental na vida do professor, uma vez que esta possibilita obtenção de maiores conhecimentos. Nesse sentido, Saviani (2011, p.67) defende que o professor, ou seja, aquele que ensina deve ter “o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização”, em outras palavras, “a educação escolar deve desempenhar o papel

social que lhe cabe, ou seja, ensinar, por meio dos conteúdos, o conhecimento científico, possibilitando que os alunos desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social” (FRANCIOLI, 2010, p.158). É nesse sentido que defendemos o acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade.

Neste contexto, não podemos desconsiderar que a discussão sobre a formação de professores, seja do campo ou da cidade, é um projeto social em disputa, pois está constituída por uma sociedade capitalista que visa formar trabalhadores de acordo com as necessidades do processo produtivo, desse modo, a educação não se concentra em uma política sem ideologia. Quanto às salas multisseriadas, essas nos permitem entender a necessidade da construção de um olhar diferenciado acerca da formação dos professores. O perfil docente para atuação na escola do campo em classes multisseriadas exige um profissional com uma formação mais ampliada, uma vez que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido, a demanda de formação exige um repensar do modelo de formação inicial e continuada no contexto brasileiro.

É a partir dessa trajetória de estudos sobre classes multisseriadas, que adentramos no Programa Escola Ativa, ao longo da pesquisa de mestrado, cujos resultados apresentamos neste ensaio. Dessa maneira, discorreremos sobre como essas políticas se formalizaram em nossa realidade educacional, bem como a influência de organismos internacionais, isto é, a existência de políticas públicas como parte de estratégias da classe dominante para garantir seus interesses de classe, neste caso, a influência da lógica capitalista se dá através da educação como mantenedoura da reprodução, sobretudo por meio da qualificação profissional. Nesse contexto neoliberal, observamos a concretização desses ideais capitalistas cada vez mais presentes em nossa realidade educacional em sua maioria atreladas aos fundos de financiamento estrangeiro com determinadas finalidades.

Objetivando melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais, “o PEA tem seu foco na formação de

professores e na melhoria da infra-estrutura das escolas, e propõe amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se no único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas no Brasil” (GONÇALVES, 2009, p.5). Assim sendo, no contexto das políticas educacionais brasileiras, o Programa Escola Ativa foi uma estratégia metodológica educacional implantada inicialmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso⁴, direcionada para as escolas multisseriadas. Teve sua origem no programa colombiano Escuela Nueva- PEN, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na área rural se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia. O programa entrou no Brasil por meio da capacitação de professores de séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas. Pois, até então, não havia nenhuma metodologia específica para essa modalidade de ensino.

No Brasil, o Programa Escola Ativa teve seu início com o Projeto Nordeste/MEC⁵, em 1997, que tem suas raízes em diversos programas do Estado, financiados pelo Banco Mundial no início da década de 1980. Por certo período, o PEA foi gerenciado pelo FUNDESCOLA⁶ (Fundo de Desenvolvimento da Escola), porém, a partir de 2007, já no governo de Luiz Inácio da Silva (Lula), encerrou-se a parceria entre MEC e Banco Mundial (BM) e o

⁴ O Governo Fernando Henrique Cardoso, também chamado FHC, teve início com a posse da previdência em 1995 e término em 2003.

⁵ O Projeto Nordeste, para a educação básica, entrou em vigor através de acordos de empréstimos estabelecidos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial em 1993. O objetivo principal era implementar melhorias nas séries iniciais do Ensino fundamental (1ª a 4ª séries) visando ao aumento da aprendizagem, à redução da repetência e a evasão, além de um maior índice de conclusão do, então, Ensino de 1º grau nos Estados nordestinos (CRUZ, 2005 *apud* BEZERRA; BEZERRA NETO; LIMA, 2011, p.25-26).

⁶ De acordo com Rosa (2013), o Fundescola pretendeu dar continuidade aos Programas do MEC, teve como missão promover a autonomia e melhorar a qualidade do ensino para evitar que crianças abandonassem a escola, isto é, representou uma ampliação e um aprofundamento das reformas educacionais no país. As estratégias principais do Fundescola foram fortalecer a capacidade técnica das secretarias de educação, fortalecer a gestão e estimular a participação da comunidade na vida escolar.

programa foi transferido das ações do FNDE/ FUNDESCOLA para a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, sob a gestão da Coordenação Geral de Educação do Campo como parte das ações do MEC, que constituem a política nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2010, p. 17). A transferência do programa Escola Ativa resultou na expansão do projeto a todos os Estados da Federação que possuem escola no campo. Dessa maneira,

O Programa Escola Ativa – PEA- é uma estratégia metodológica voltada, exclusivamente, para as classes multisseriadas e unidocentes do campo. Criado na Colômbia, na década de 1960, o programa visava reduzir os índices de reprovação e de abandono da sala de aula pelos alunos das escolas multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Após quase vinte anos de existência, na Colômbia, o PEA passou a ser difundido em outros países, que apresentavam os mesmos índices de pobreza no campo e baixo rendimento das suas escolas rurais, como a única alternativa para a melhoria da qualidade das escolas. E foi assim que ele chegou ao Brasil, no final dos anos de 1990 (BEZERRA; BEZERRA NETO; CAIADO, 2011, p.9 - 10).

Segundo os autores acima citados (2011, p. 10), de início o “Programa foi direcionado para as regiões que apresentavam os maiores índices de analfabetismo no campo, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as quais detinham a maior incidência de conflito de terra”. Além disso, o projeto base não teve mudança da proposta original, vinda da Colômbia⁷. De acordo com Gonçalves (2009), os documentos do programa demonstram que os primeiros documentos são adaptações traduzidas diretamente do espanhol de manuais colombianos e são guias diretivos e instrumentais, sem abordagem sobre a matriz epistemológica ou os pressupostos das

⁷ É nesse contexto de determinações políticas de organismos internacionais que, na segunda metade dos anos de 1990, sob o governo Fernando Collor (1990-1992) o Programa Escola Ativa é implementado no Brasil. Até o período do governo de Fernando Henrique Cardoso- FHC (1995-2003) o projeto base não teve mudança da proposta original, vinda da Colômbia. Cabe ressaltar que sua base teórica estava fincada na concepção da Escola Nova, tanto na Colômbia quanto no Brasil.

atividades pedagógicas, baseando-se apenas nas experiências colombianas.

Por sua vez, “o Escola Ativa, com sua fórmula colombiana, chegou ao Brasil como um pacote educacional, diferente do desenvolvimento gradativo, como ocorreu na Colômbia na década de 80” (GONÇALVES, 2009, p.47), não permitindo a reflexão e a participação do educador na discussão sobre suas bases e fundamentos, bem como trata o campo de forma homogênea. Por isso, o programa foi avaliado e sofreu severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal e das referências teóricas construtivistas.

A base da estratégia metodológica do PEA assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível e se utiliza de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais (GONÇALVES, 2009).

De acordo com Rosa (2013), a Escola Ativa se constitui em uma metodologia de trabalho pedagógico de fundamentação construtivista e neoescolanovista, assim como em uma estratégia de gestão escolar baseada na descentralização administrativa implementada nas reformas neoliberais dos anos 1990.

Rosa (2013, p.81-82) toma como base, estudos de Silva (1996), para compreender a teoria pedagógica construtivista. Para Silva,

O construtivismo acentuou uma tendência de psicologização na escolarização das massas que implicou na despolitização da educação, na medida em que a escola de massas procurou ocultar seu vínculo com a política ao adotar um tratamento psicológico da aprendizagem e do ensino e ao priorizar a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional. A tentativa de politizar o construtivismo, afirma Silva, é relacioná-lo com a democracia. Assim, o construtivismo se apresenta como possibilidade de instauração da democracia através da pedagogia, pois, segundo o discurso construtivista, crianças educadas sob esta corrente pedagógica tenderiam, na vida adulta, a não aceitar relações autoritárias na

política e no trabalho [...] desta maneira, democracia e política tornam-se sinônimos de relações interpessoais na perspectiva construtivista (SILVA, 1996, p.216-219 *apud* ROSA, 2013, p.81- 82).

A partir da análise de Rosa (2013), o programa está fundamentado em princípios construtivistas bem como comprometido com a concepção conservadora de sociedade presente no construtivismo e no neoliberalismo. A autora complementa o fato de que o programa sempre esteve ligado, no Brasil, a setores políticos conservadores, como o Projeto Nordeste, entendido como autoritário, e o Fundescola, ligado a concepções produtivistas de educação. Somente ao final de sua implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progressistas, como a SECAD, embora isso não tenha afetado sua essência conservadora.

Para Rosa (2013), um programa construtivista dificilmente ofereceria ferramentas para contribuir para uma concepção crítica de mundo, pois o objetivo do construtivismo é desenvolver o pensamento adaptativo e conformista. A autora ressalta que isso não exclui, porém, a possibilidade de o aluno do Programa Escola Ativa conseguir reelaborar criticamente, ao longo da vida, o conteúdo que aprendeu na escola.

Gonçalves (2009) ressalta que apenas na terceira edição (meados de 2005) fica claro o marco epistemológico em que PEA se situa, tanto no âmbito das políticas públicas quanto das teorias da aprendizagem. Com isso, evidencia sua proximidade teórica com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky⁸, e faz referência a autores que subsidiam teoricamente cada atividade proposta, contrário dos guias anteriores em que eram encontrados vestígios da versão em espanhol.

Esse mesmo autor concorda que as finalidades do programa no Brasil mudaram: antes, voltadas para a organização racional da escola

⁸Para maior aprofundamento, ver a obra de Vygotsky, VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

multisseriada e para o desempenho dos alunos, agora, voltam-se para atender as demandas das populações que vivem no campo. Entretanto, o autor alerta para o fato de que o processo de reformulação não foi democrático e houve pouca participação de sujeitos diretamente envolvidos com a educação do campo, como pais, alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais. Como resultado da reformulação, o autor conclui que ela foi feita “por cima”, com modificações feitas muito mais no nível do discurso que da prática. Seus fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos, portanto, permaneceram inalterados (GONÇALVES, 2009).

Diante do exposto, nota-se que o PEA se expandiu por todo o território brasileiro, mas este não se sustentou por muito tempo, sendo extinto. Cabe ressaltar que o PEA não está intimamente relacionado ao Movimento por uma Educação do Campo, sua implementação no Brasil se deu paralelo com as discussões sobre a Educação do Campo, “o contexto em que o PEA se instala no Brasil, se por um lado é o de uma reforma de cunho tecnocrático, por outro é também o de uma crescente politização do campo brasileiro, e de uma intensificação do debate sobre a educação do campo” (GONÇALVES, 2009, p. 47), somente após a reformulação do PEA que alguns conceitos ligados ao movimento foram incorporados, assim, modificando o Programa Escola Ativa.

Ao longo de sua história no Brasil, o programa sofreu críticas de setores da academia e de movimentos sociais, quanto de esferas próximas a esses movimentos ligadas ao próprio governo. Isto resultou em dois caminhos distintos para educação em áreas rurais orientadas em diferentes direções: “uma, ligado ao Fundescola (Escola Ativa) e apoiado pela tecnocracia de Estado e outro identificado com os movimentos sociais e apoiado por pesquisadores de educação do campo” (GONÇALVES, 2009, p. 53). Contudo, o PEA foi adotado pelo governo federal por mais de uma década como única política disponível para escolas multisseriadas.

Considerando que a conclusão das ações do PEA em nível nacional foi encerrada por volta dos anos de 2012, já na gestão da então presidenta da República Dilma Rousseff (2011-2016), o

governo federal brasileiro passou a reunir as políticas e programas voltados às populações rurais no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)⁹ e o Programa Escola Ativa foi extinto, substituído pelo Programa Escola da Terra¹⁰, como um dos eixos do PRONACAMPO. O Programa Escola da Terra também visa disponibilizar apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, atuando na formação de professores e disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

Considerações finais

Dado o exposto, este capítulo pretendeu abordar as origens e aspectos históricos das classes multisseriadas e do Programa Escola Ativa, possibilitou apreender o Programa Escola Ativa como política pública para as escolas multisseriadas destacando que são políticas educacionais direcionadas para a educação do campo.

Ao recorrer à história da educação brasileira, buscando fatos históricos que pudessem propiciar um maior entendimento do processo histórico das escolas multisseriadas no Brasil, conduziram-nos ao entendimento de que existe uma presença-ausência da oferta na história da educação rural no Brasil, sua existência, até os dias atuais, fora negada desde o período das escolas isoladas, passando para a institucionalização dos grupos escolares e do ensino seriado. Não estamos dizendo que para o público do meio rural não foi ofertada nenhuma instrução, mas que a qualidade dessa tem sido negligenciada, isto é, não necessariamente cumpriu seu papel de política de educação e de propósito para garantir o acesso ao direito à educação historicamente construída.

⁹ Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br>.

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192

Já o PEA tornou-se um ponto central na formação continuada de professores, o programa pretendia contribuir com a emancipação humana visando melhoria e qualidade na educação, no entanto, sofreram severas críticas devido ao programa não passar de meros discursos, os quais estiveram financiados e ligados a questões produtivistas de educação e, conseqüentemente, no caso do PEA, possuem vínculos internacionais.

Assim, como em seu país de origem, no caso do Brasil, o PEA esteve ligado a instituições políticas conservadoras, teve início por meio de um projeto que pouco considerou a participação dos sujeitos envolvidos, reforçando o caráter autoritário que vem desde a sua gênese. Sua proposta de melhoria e qualidade da educação pública por ter inspiração construtivista, limitou-se a propor mudanças no sistema educacional que de fato trouxesse contribuições significativas na formação da classe trabalhadora, intensificando uma educação de classes.

A forma de organização em classes multisseriadas ainda que de modo precário resiste na atualidade, já o programa Escola Ativa não está mais em vigor desde os anos de 2012. Sendo substituído pelo Programa Escola da Terra, em vigência, possibilitando formação continuada de professores da educação básica, especialmente, das escolas do campo. Por fim, acreditamos que este capítulo possa contribuir para que aproveitemos o que de melhor existe nas produções da escola burguesa, bem como pensar e analisar as próximas ações voltadas à educação em áreas rurais, visando valorizar o conhecimento científico historicamente produzido e acumulado pela humanidade, para assim pensar políticas públicas.

Referências

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola Ativa: qual a sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In:

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; LIMA, Elianeide Nascimento. Escola Ativa: qual a sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2018**. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. MEC/SECAD. **Projeto Base** (Programa Escola Ativa), 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.gov.br/secad> (Link Programas e Ações – Escola Ativa- Projeto Base).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 08 mar. 2017.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELLI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional**: o Projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 14 fev 2023.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? 1994. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.139- 160.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Jan. 2007.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos**: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **Educação no meio rural**: A prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas do campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35- 47.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia crítica em tempos pós-modernos**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e da pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>. Acesso em: 05 nov. 2019.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTINUIDADE DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM OU RUPTURA ABRUPTA?

Lucimara Artussa¹
Maria Iolanda Monteiro²

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como referência as concepções apresentadas em duas Políticas Públicas: a) Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017a) e b) Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2017b). Esses dois marcos legais foram selecionados porque unificam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em uma mesma Política Pública, sendo uma voltada para a organização curricular (BNCC) e outra para a formação de professoras (PNAIC).

O referencial utilizado para fomentar as reflexões é um recorte da dissertação “O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos-SP” (ARTUSSA, 2020), apresentada no ano de 2020, para a obtenção do título de Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de São Carlos-SP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

Iniciaremos a problematização com uma breve apresentação do que concebemos como Política e suas implicações na área da

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - PPGE/UFSCar. E-mail: luartussa@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Educação. Em seguida, será realizada uma contextualização sobre a BNCC e o PNAIC, com destaque para alguns excertos sobre o processo de transição, que é o nosso objeto de estudo aqui. Na sequência, iremos abordar a questão da formação de professoras envolvidas nesse momento tão importante na trajetória de escolar das crianças.

E por fim, teceremos algumas reflexões, retomando o título deste capítulo, se as concepções sobre transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentadas nas duas Políticas Públicas (BNCC e PNAIC) analisadas direcionam para um processo de continuidade das aprendizagens, ou para uma ruptura abrupta?

Considerações sobre as Políticas Públicas Educacionais

No ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um novo instrumento legal para nortear a organização curricular em todo o território nacional. No mesmo ano, uma nova portaria do Pacto Nacional de Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresentou algumas atualizações, passando a abranger em seus objetivos, a formação de professoras da pré-escola.

Nas duas Políticas Públicas, uma com foco na organização curricular e outra na formação de professoras, observamos a confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em suas páginas.

Esse fenômeno observado nas Políticas Públicas supracitadas vai ao encontro de referenciais teóricos, como Kramer (2006), que defende a importância de compreendermos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como instâncias indissociáveis. A partir desse pensamento, podemos compreender que a transição da última fase da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental deve estar permeada por um processo de continuidade dos aprendizados, e não de uma ruptura.

Antes de nos aprofundarmos na investigação sobre o que essas Políticas Públicas nos dizem a respeito desse processo de transição, é importante compreendermos melhor o conceito de Políticas Públicas que temos como base. Para isso, tomamos como referência Souza (2006)

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Souza (2006) destaca que um dos elementos principais das Políticas Públicas é o envolvimento de vários atores sociais e níveis de decisão, contemplando diversos segmentos da sociedade. A autora também acrescenta que, materializada na figura do governo, “a política pública permite distinguir entre o que o governo pretender fazer e o que, de fato, faz.” (SOUZA, 2006, p. 36). Ela ainda enfatiza o seu caráter de longo prazo e sua disseminação por meio de documentos oficiais, como diretrizes, guias, manuais e orientações.

Saviani (2008) identifica como uma característica estrutural nas políticas direcionadas para a educação, uma descontinuidade, que acaba por comprometer alguns encaminhamentos importantes para a área.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] Se

uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino (SAVIANI, 2008, p. 11).

No que concerne às políticas educacionais, Saviani (1997) faz ainda uma distinção entre o que ele chama de objetivos proclamados e objetivos reais.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

A citação de Saviani (1997) nos remete à dicotomia teoria x prática. As Políticas Públicas educacionais impõem esse desafio aos atores sociais que trabalham com educação, desde as esferas públicas, como secretarias e diretorias, até os gestores, professores e demais membros de uma equipe escolar.

Esse distanciamento é ampliado pelo fato de que os atores sociais que discutem e aprovam as leis muitas vezes não representam aqueles que deverão aplicá-las nas suas realidades. Com isso, as Políticas Públicas ficam na dimensão dos objetivos proclamados e a prática docente se encontra nos objetivos reais.

Nesta reflexão, temos como foco o que está proclamado nos documentos que apresentam as Políticas Públicas supracitadas no que concerne à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para isso, apresentamos uma breve contextualização sobre as duas políticas e suas menções ao nosso objeto de análise, a transição entre essas duas modalidades.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua atualização

Instituído pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), passou a contemplar a Educação Infantil em sua Política Pública, abrangendo sua proposta de formação para professoras da pré-escola, ao contrário da Portaria anterior do PNAIC, nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que considera apenas os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No artigo 2º, que apresenta as ações do PNAIC, foi adicionado um parágrafo que decreta

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2017b, s/p).

Com a atualização da Política Pública do PNAIC, foi lançado no mesmo ano, o Documento Orientador - PNAIC em Ação (BRASIL, 2017c), que vai ao encontro de Leme (2015), demonstrando que foram identificadas algumas situações em que houve a desarticulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino, o que fragilizou a formação e tirou o foco da essência do PNAIC, que é a alfabetização como direito da criança.

Ainda segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017c), com base nos resultados insatisfatórios observados nos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2013 e 2014 em Língua Portuguesa e Matemática, o Ministério da Educação (MEC) optou por realizar algumas mudanças em 2016 no PNAIC e, a partir de 2017,

O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017c, p.5).

Como pudemos observar, a partir de 2017, além do grupo de professoras e coordenadoras pedagógicas dos três primeiros anos

do Ensino Fundamental, as professoras da pré-escola e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil também foram incluídas na formação do PNAIC. Segundo a proposta, essa formação deve ser realizada por meio de oficinas, aliando teoria à prática, com vivências voltadas para as necessidades do cotidiano da Educação Infantil, por meio de abordagens, como a elaboração de projetos, resolução de problemas, metodologias ativas e utilização de recursos audiovisuais, promovendo momentos de ação, reflexão, investigação e socialização.

Sobre a seleção dos materiais didáticos para a formação das professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental o Documento Orientador (BRASIL, 2017c) sugere a utilização dos cadernos produzidos de 2013 a 2015 para complementarem os materiais que a rede selecionar.

Já para as professoras da Educação Infantil, foi oferecida a formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG³. O curso de formação continuada, que leva o mesmo nome do material, foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC e assinatura de um Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG.

Além de uma proposta inicial de formação de professoras o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil contribuiu para a formulação de políticas educacionais, como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, e seus cadernos foram utilizados como material para as formações das professoras da pré-escola no PNAIC 2017-2018.

Em relação ao conteúdo a ser abordado nos encontros, o Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017c) sugere

³ Disponível em: Ceale.fae.ufmg.br.

algumas temáticas de estudo para as formações nas duas modalidades. Confira os tópicos no Quadro 1:

Quadro 1 - Temáticas de estudo sugeridas para as formações do PNAIC

Educação Infantil	Ensino Fundamental
<p>Identificação e análise sociopedagógica da minha turma; Criança/família/comunidade e profissionais atuantes na escola, minhas crianças e eu; Currículo, proposta pedagógica e organização do trabalho; Documentação pedagógica: observação e registro; Planejamento e avaliação na educação infantil; Intervenções pedagógicas no cotidiano da educação infantil: espaços, tempos, materiais, agrupamentos e atividades; As rotinas e as experiências de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Culturas infantis; Jogos, brinquedos e práticas lúdicas; O trabalho pedagógico para expressão e fruição das manifestações estéticas e culturais; Construindo bebês e crianças autoras e leitoras; Estimulando a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Conhecimento e campos de experiência. (BRASIL, 2017c, p. 22)</p>	<p>Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: a BNCC, as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade e integração dos saberes no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos selecionados pela rede para a alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Gestão escolar no ciclo de alfabetização; As expressões estéticas e culturais no ciclo de alfabetização; Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Ciências da natureza e ciências humanas no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2017c, p.22)</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (janeiro de 2022).

Embora, a atualização do PNAIC passe a contemplar a formação de professoras das pré-escolas, ao longo do material do Documento Orientador elaborado pela Secretaria de Educação Básica – SEB (BRASIL, 2017c) não é indicada nenhuma atenção ou articulação para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Apesar de observarmos breves menções às especificidades do trabalho pedagógico com as crianças de acordo com suas idades, essas declarações aparecem de forma bastante tímida e superficial nos documentos referentes ao PNAIC.

Nas temáticas também não existe a sugestão de um tópico para a discussão ou ainda uma ênfase ao diálogo entre as professoras das duas modalidades. O que podemos inferir é que a reflexão sobre se haverá e como será conduzida essa formação de professoras que contemple a transição entre as duas modalidades (Educação Infantil e Ensino Fundamental) ficará a cargo das secretarias de educação e das escolas.

Após esta breve exposição de aspectos importantes referentes à Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017b), nos dedicaremos na sequência a um breve histórico sobre a constituição da Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a). E com subsídio do material disponível on-line da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), chamado de forma final da BNCC, também destacaremos algumas considerações do material referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

BNCC: a confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas Políticas Públicas

Ainda no ano de 2017, é publicada a Resolução CNE/CEP nº2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular, sua determinação legal é o resultado de um longo processo na história das legislações para a educação brasileira.

Construindo um percurso histórico com ajuda do parecer nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), ele nos demonstra que após a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre a

obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e denomina essa faixa etária de Educação Básica, as diretrizes emitidas pelo CNE sempre realçam a necessidade da construção de uma base nacional comum. Dentre elas, a diretriz geral para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº4/2010), as diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e as diretrizes para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

Assim, antes da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se dedicou a produzir diretrizes para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica dotadas de caráter normativo, que pudessem servir como um referencial para a elaboração das propostas pedagógicas indo ao encontro da compreensão da urgência da criação de uma base nacional comum. O Quadro 2 - Diretrizes da Educação Básica – CNE, apresenta alguns desses dispositivos legais que contribuíram na formulação da BNCC:

Quadro 2 – Diretrizes da Educação Básica – CNE

Resolução	Institui
CNE/CEB nº 2/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
CNE/CEB nº 3/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
CNE/CEB nº 1/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CNE/CEB nº 5/2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
CEB/CNE nº 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (junho de 2019).

Conforme previsto no artigo 25 da Resolução CNE/CEP nº2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ministério da Educação também publicou um documento técnico chamado de “forma final da BNCC”, apresentando as concepções,

definições e diretrizes que ficam estabelecidas com a sua promulgação. Neste documento são esclarecidos os direitos e objetivos de aprendizagem, assim como é apresentada a organização das etapas da Educação Infantil por meio de seus campos de experiências e do Ensino Fundamental de Nove Anos com a definição das Áreas do Conhecimento e suas subdivisões em componentes curriculares.

A partir da instituição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, são apresentados no material técnico (BRASIL, 2018) cinco campos de experiências, que segundo o documento, “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p. 38)

Em cada um desses campos de experiências ainda são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a faixa etária, que foi organizada em três grupos, conforme o Quadro 3 - Grupos por faixa etária apresenta:

Quadro 3 - Grupos por faixa etária.

Creche	Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses
	Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
Pré-escola	Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras (maio de 2019).

Ao finalizar a seção sobre a Educação Infantil, o documento da BNCC dedica uma página para apresentar suas considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em

uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

O documento sugere a organização de relatórios, portfólios ou outras formas de registros que demonstrem a trajetória da criança na Educação Infantil e as experiências vividas por ela. O documento também indica que sejam realizados encontros entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para conversarem sobre essa transição, e até mesmo trocarem materiais.

Ainda segundo o documento

para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 53).

É possível observar na concepção da BNCC sobre a transição da criança, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a proposta de que esse momento ocorra sem rupturas, de uma forma contínua, por meio de uma progressiva sistematização dessas experiências, e que a criança assuma uma atitude ativa na construção de seu conhecimento.

Formação de professoras para o processo de transição

Apesar de seus limites e descontinuidades, a docência precisa conhecer os marcos legais e quais são as concepções que regem sua prática pedagógica. Professoras da Educação Infantil precisam conhecer as Políticas Públicas educacionais para os anos subsequentes, assim como as do Ensino Fundamental precisam conhecer os documentos legais que fazem referência às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, não para replicar no ensino de crianças pequenas o que é feito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal, a ideia não é de ser um preparatório ou uma antecipação do

primeiro ano na última fase da Educação Infantil. Tampouco podemos ignorar que ao sair da Educação Infantil a trajetória escolar da criança continua.

É importante que as professoras dessas etapas de ensino se apropriem dos saberes que envolvem esse momento de transição, como os currículos, as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças nessa idade e tenham ainda conhecimento sobre quais as Políticas Públicas que influenciam o seu trabalho.

Tardif (2002) destaca o grande papel de detentoras e mediadoras de saberes que as docentes têm na sociedade. Assim como possuem também participação na sua renovação. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) os define [...] “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. [...] (TARDIF, 2002, p.36)

Assim, concebemos que o exercício da docência é influenciado por várias aprendizagens, que envolvem a formação inicial e continuada, além das experiências de vida pessoais e profissionais. É importante salientar que esses saberes vão sendo atualizados na medida em que o antigo saber se encontra com o novo.

Por isso, é de fundamental importância a dimensão dos desdobramentos pós-aprovação das Políticas Públicas que Souza (2006) cita. Daí a necessidade de programas de formação de professoras que atualizem seus conhecimentos e suas concepções sobre como proceder no momento de transição na trajetória escolar das crianças.

Como observamos na Política Pública do PNAIC, existe a intenção de realizar essa atualização de saberes, envolvendo as professoras da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ao analisar o Quadro 1 - Temáticas de estudo sugeridas para as formações do PNAIC, chama-nos a atenção a ausência de um tópico que faça menção a esse momento, além de não existir a indicação de que haja um encontro entre as professoras das duas modalidades. Ao contrário do que é sugerido na BNCC, que indica a necessidade desse diálogo.

Considerações finais

As Políticas Públicas são instrumentos muito importantes que refletem as urgências da sociedade. No campo da Educação, elas têm sido essenciais para que se preserve o direito público subjetivo de acesso à escola a todas brasileiras e a todos brasileiros.

No entanto, conforme destacado pelos dois referenciais teóricos (SAVIANI 1997; SOUZA, 2006), que abordam o tema, existe um distanciamento entre o que se escreve e se lê nas páginas dos documentos que implementam essas Políticas Públicas educacionais e o que se coloca em ação na prática pedagógica cotidiana das escolas brasileiras.

Retomando o nosso objeto de estudo e o nosso questionamento inicial se as concepções sobre transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentadas nas duas Políticas Públicas (BNCC e PNAIC) analisadas direcionam para um processo de continuidade das aprendizagens, ou para uma ruptura abrupta, podemos ponderar que existe sim um desejo proclamado, principalmente na BNCC, de que o movimento de transição ocorra de forma contínua e valorize as experiências vividas pela criança desde o início da sua trajetória escolar.

Todavia, na política de formação de professoras, o PNAIC se mostra muito focado na instrumentalização das crianças para o mecanismo da leitura e da escrita, no caso da formação oferecida para professoras do Ensino Fundamental, deixando de apresentar em seus tópicos de formação, com destaque para o primeiro ano, o acolhimento da criança em uma nova fase, a adaptação dessa criança a uma nova rotina escolar, o resgate das suas aprendizagens, dentre outros elementos necessários.

Precisamos refletir que para evitar uma ruptura abrupta no momento de transição, as professoras precisam estar alinhadas a essa concepção, recebendo formação e recursos que as permitam delinear esse cenário. Porém, o que se observa no Quadro 1 - Temáticas de estudo sugeridas para as formações do PNAIC, os

conteúdos não fomentam essa comunicação assertiva entre as professoras das duas modalidades.

Para finalizar, não podemos deixar de lembrar que este capítulo se baseia em alguns excertos retirados dessas duas Políticas Públicas, logo, as reflexões aqui apresentadas possuem limitações, não contemplando a possibilidade de generalização e não são determinantes. O que é importante termos em mente é a existência do objetivo proclamado para uma transição no caminho da continuidade dos processos de aprendizagem, retomando as vivências das crianças na Educação Infantil. O desafio é compreender e identificar como, ou se, ele está sendo colocado em prática na dimensão do real.

Referências

ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Portaria n 826 de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo

Mais Educação - PNME. Ministério da Educação: Brasília, 2017b. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017**. Ministério da Educação: Brasília, 2017c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_ver_sao_final.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação: Brasília, 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Casa Civil: Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: possibilidades e percepções no contexto da formação docente. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. **Sociologias** (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n.16, 2006, p. 20-45.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E SABERES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Catia Silvana da Costa¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este capítulo descreve e sistematiza saberes docentes com base nas narrativas referentes às trajetórias profissionais de três professores(as) de Educação Física (EF) que atuaram na rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) nas décadas de 1980 e 1990.

Os(as) professores(as) - Antônio Carlos Ferraz de Andrade (*in memoriam*), Romilda Augusta dos Santos Ribeiro e Dinalva Aparecida Dantas Pardo -, participaram de uma pesquisa de Doutorado (COSTA, 2017), na qual suas histórias de vida na construção dos saberes para a atuação docente nos anos iniciais³ do Ensino Fundamental foram analisadas por meio de narrativas orais. Assim, este capítulo se fundamenta em Costa (2017), cuja Tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em

¹ Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Naviraí. E-mail: catia.costa@ifms.edu.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

³ Para ampliar o tempo da escolarização obrigatória, a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN) 9.394/1996, aumentou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental mediante a obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos de idade. Assim, o Ensino Fundamental, organizado por “anos” e não mais por “séries”, abarcou o último ano da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Estado de São Paulo, no período de 2014 a 2017.

Goodson (1995) defende a ideia de que somente por meio das histórias de vidas torna-se possível ampliar o entendimento, por exemplo, sobre problemáticas relativas aos insucessos dos professores, ao estresse, ao ensino bem-sucedido, às inovações e/ou ações de natureza administrativa e às condições nas quais os professores exercitam a docência.

Para Monteiro (2006), as pesquisas que fazem uso das trajetórias de vida dos docentes apreendem muitas das representações que embasam suas práticas, o que permite definir o raciocínio pedagógico e as ações que exercem influência sobre a formação profissional e, concomitantemente, contribuem para esse processo. Essa opção favorece, segundo a autora, a identificação de aspectos da vida pessoal e profissional dos professores até então ignorados. Também permite alcançar saberes que proporcionam a compreensão do modo como as práticas foram construídas e possibilitam a reflexão sobre essas práticas (MONTEIRO, 2006).

Em Costa (2017), as histórias de vida na construção dos saberes foram analisadas por meio das narrativas orais dos(as) professores(as) de EF aposentados(as). As narrativas podem ser utilizadas, concomitantemente, como mecanismo de investigação e formação no contexto da aprendizagem e do desenvolvimento profissional docente (REALI; REYES, 2009). Além disso, seu uso permite, conforme Gonzales e Garnica (2019), a problematização, uma vez que potencializa que um sujeito histórico narre suas percepções a respeito do próprio tempo/espço inserido com base nas memórias de diferentes tempos/espços.

Assim, o recorte apresentado neste capítulo se fundamenta nas trajetórias profissionais vividas e narradas pelos(as) participantes da pesquisa de Doutorado. Os saberes descritos e sistematizados, com base em suas narrativas orais, podem, também, fundamentar a elaboração de políticas públicas de formação docente, haja vista que “[...] pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de

‘novas’ propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor).

Na intenção de concretização do objetivo, este capítulo apresenta a seguinte estrutura: “Introdução”, “Trajetórias, narrativas, saberes e formação”, “Trajetória metodológica”, “Trajetórias profissionais dos(as) professores(as) de Educação Física” e “Saberes da profissão para a formação docente em Educação Física”.

Trajetórias, narrativas, saberes e formação

A incorporação da subjetividade e das narrativas na educação e na formação docente contribuiu, conforme Lira e Passeggi (2021), para o desenvolvimento de pesquisas brasileiras alusivas à docência e à identidade do profissional que nela atua.

Com o olhar voltado, prioritariamente, para os professores, as histórias de vida tornam-se um importante recurso, uma vez que o foco desse tipo de estudo são seus pontos de vista e a revelação de aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais que possibilitem compreender melhor os seus desenvolvimentos profissionais (GOODSON, 1995; NÓVOA, 1995). Nessa perspectiva, Perazzo (2015, p. 122) alega que “Os relatos pessoais são vistos como narrativas dos sujeitos, artífices da própria história”.

O acesso às histórias de vida pode ser obtido por meio das narrativas orais. Segundo Reali e Reyes (2009), a importância das narrativas se explica mediante o protagonismo promovido aos professores em relação às suas histórias e à visibilidade de suas ideias. Com base nas autoras, pode-se afirmar que o ato de narrar e o teor das narrativas de professores possibilitam a reflexão, a problematização, a interpretação, a partilha de saberes e o diálogo e, por conseguinte, devem, também, configurar-se como conteúdo da formação docente.

Na investigação de saberes instituídos nas histórias de vida e reverberados nas práticas de formadores de professores no contexto da Pedagogia, Manfredo e Gonçalves (2020) demonstram

a construção de saberes nas trajetórias descritas, originados previamente à profissão, impulsionados na formação e solidificados na atuação profissional. Os autores afirmam que a constituição profissional dos formadores é definida por esses saberes, representativos de resoluções, comportamentos, posicionamentos e modos de atuar na formação dos pares. Confirmam, ainda, a relevância das narrativas na formação docente, uma vez que as pessoas leem, visualizam e se veem refletidas nas trajetórias narradas.

Essas reflexões também dialogam com as assertivas de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2008), segundo as quais os saberes construídos pelo professor são saberes que se vinculam de forma direta à sua pessoa, à sua identidade. Para os autores, esses saberes são interiorizados pelo professor durante a sua trajetória de vida como pessoa e estudante, organizam a sua pessoalidade e as relações interpessoais (sobretudo a relação professor-estudante) e são - de forma não reflexiva e como uma opinião obstinada sobre o ensino e a aprendizagem - remodelados e reaplicados em sua prática profissional.

Segundo Darido (1995), nem sempre os conhecimentos da formação são usados nas práticas que os professores de EF desenvolvem nas escolas. Daí a importância de se investigar, com base nas histórias de vida desses professores, os saberes pertencentes a distintos momentos e contextos dessas trajetórias e suas respectivas influências, os quais possivelmente colaboraram para a configuração das práticas identificadas.

Os saberes docentes são temporais em razão de serem adquiridos gradualmente, uma vez que o professor aprende a ensinar lecionando (TARDIF, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000). Porém, os autores asseguram que ao iniciarem na docência, os professores trazem consigo convicções, representações e evidências referentes ao ensino e aos estudantes, provenientes das próprias experiências escolares, em virtude de terem vivido nesses ambientes boa parte de suas vidas. Esses saberes prévios são

intensos e firmes, cruzando o tempo e a formação inicial (TARDIF, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Em face dessas reflexões, apresentamos, nos tópicos seguintes, o método, os procedimentos, uma breve caracterização dos(as) professores(as) participantes da pesquisa de Doutorado e o diálogo com base nas narrativas referentes às suas trajetórias profissionais.

Trajetória metodológica

Os saberes descritos e sistematizados neste capítulo foram construídos, conforme Costa (2017), nas histórias de vida dos(as) professores de EF, uma vez que a abordagem biográfica foi eleita, na Tese, como referencial teórico e metodológico.

As narrativas orais dos(as) participantes foram coletadas por meio de entrevistas em profundidade e abertas (CRUZ NETO, 1994). Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista, além de ser um exemplo próprio de pesquisa qualitativa, pode abranger toda a vida da pessoa, desde o nascimento até os dias atuais, assim como os roteiros elaborados por Costa (2017) procuraram abranger, mediante a realização de um movimento da origem familiar à aposentadoria na rede de ensino da SEDUC. Como uma possibilidade de diálogo correspondido de modo intenso entre pesquisador e pesquisado, nas entrevistas em profundidade e abertas, “[...] o informante aborda livremente o tema proposto” (CRUZ; NETO, 1994, p. 58).

A análise documental - dados iconográficos de diferentes momentos das trajetórias dos(as) professores(as), legislação e demais documentos -, também foi utilizada: “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1998, p. 58).

Para a utilização desses instrumentos, empregados nos meses de abril e maio de 2015, a proposta da pesquisa de Doutorado foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres

humanos da UFSCar⁴. Foi aprovada por meio do Parecer 1.021.253 que proporcionou amparo legal para a realização da coleta de dados com os(as) participantes.

Com base em Cunha (2014), os seguintes critérios foram delineados na seleção desses(as) professores(as): ser professor de EF aposentado na rede de ensino da SEDUC; ter lecionado nos anos iniciais dessa rede, especialmente no Ciclo Básico (CB); ter lecionado nas décadas de 1980 e 1990; ter pertencido a uma Diretoria de Ensino (DE) diferente dos(as) outros(as) participantes, lecionado em regiões e escolas também diferentes; e apresentar-se disponível para a pesquisa.

Os dados foram analisados com base na construção de temas orientadores. Essa construção fundamentou-se em diversos estudos que apresentaram, apesar das diferentes finalidades, uma multiplicidade de relações entre a trajetória de vida e de profissão docente (DARIDO, 1995; GOODSON, 1995; MONTEIRO, 2006; NÓVOA, 1995; REALI; REYES, 2009; TARDIF, 2008). Os temas, referentes às trajetórias extraescolares, escolares, formativas e profissionais, emergentes dessas leituras e reflexões e fundamentados nos próprios dados, contemplaram essa multiplicidade de relações - entre saberes de diferentes épocas e lugares e suas respectivas influências -, e permitiram a divulgação e a explicação das histórias de vida e dos saberes desses(as) professores(as).

Embora as narrativas orais dos(as) participantes abrangeram, na Tese, todas as trajetórias mencionadas, no tópico seguinte deste capítulo, serão apresentadas e analisadas, exclusivamente, as narrativas alusivas ao exercício da profissão docente.

⁴ Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>. Acesso em: 05 mar. 2023.

Trajetórias profissionais dos(as) professores(as) de Educação Física

As narrativas referentes à vida profissional correspondem aos saberes que emergiram das atuações docentes dos(as) professores(as) de EF (Educação Física), com ênfase no exercício da profissão, especialmente em EF nos anos iniciais nas décadas de 1980 e 1990 na rede de ensino da SEDUC. Suas narrativas, revelaram, dentre tantas atuações, o exercício da docência em EF em diferentes redes de ensino: particular, da SEDUC, no Serviço Social da Indústria (SESI) e municipal.

Em virtude da opção pelas histórias de vida como referencial teórico e metodológico, os sobrenomes Andrade, Ribeiro e Pardo - com menção a 2015, ano de realização das entrevistas - foram utilizados nos fragmentos de suas narrativas, citados na Tese e neste capítulo, para situá-los(as) no mesmo nível de importância dos(as) demais autores(as). Essas opções também buscaram atender à preocupação de apreensão adequada de suas perspectivas.

Esse interesse na subjetividade das vivências dos(as) participantes advém, segundo Souza e Meireles (2018, p. 289, grifo dos autores), das transformações ocorridas nos modos de fazer pesquisa que fundamentam as histórias de vida, uma vez que as possibilidades “[...] para que o ‘indizível’ na voz do ator social fosse investigado a partir das narrativas, lembranças, memórias e implicações com o vivido [...]” foram abertas.

Com base nas atuações profissionais que ocorreram na docência, e na docência em EF, o exercício inicial da profissão por Andrade (2015) na escola de comércio do “Seu Gilberto” (amigo de seu pai), ilustra a influência paterna em sua vida. As atuações profissionais de Ribeiro (2015), como professora especialista e generalista⁵, elucidam elementos reveladores de uma prática que

⁵ O professor generalista é o professor polivalente, atuante nos anos iniciais. Na SEDUC, o professor polivalente ocupa o cargo de Professor de Educação Básica I (PEB-I). Entendemos o professor polivalente com base na mesma acepção de

supera um ensino abstrato presente em suas trajetórias escolares, e das atitudes/valores maternos que compuseram suas demais trajetórias.

Dentre as atividades profissionais realizadas por Pardo (2015) - sobretudo junto à professora “Amélia”, responsável pelo ensino de catecismo de crianças em uma escola de fazenda, e na organização de festas; como professora generalista substituta; no SESI e na rede municipal; e no clube -, identificamos elementos que contribuíram, posteriormente, para a construção de seus saberes no exercício da docência.

Observamos, ainda, as influências dessas diferentes atuações profissionais dos(as) professores(as) atravessarem suas atuações na docência, a saber: no exercício da docência em curso de contabilidade e na realização do curso de EF e posterior atuação profissional na área por Andrade (2015); da atuação na EF, na atuação como professora generalista (no início da década de 1980, posteriormente aos dez primeiros anos de exercício da docência na EF) e vice-versa por Ribeiro (2015), embora essas atuações tenham acontecido em níveis de ensino diferentes e, também, nos mesmos níveis; e da relação construída com a professora “Amélia” na convicção pela docência por Pardo (2015).

É válido apresentar, com base nas atuações profissionais de Ribeiro (2015), as seguintes inter-relações entre os elementos identificados em suas trajetórias como professora especialista e generalista: prática de ensino para além do espaço da sala de aula; desenvolvimento de conteúdos de diversas áreas, como Língua Portuguesa, Ciências e EF; e desenvolvimento de jogos. A simultaneidade dessas atuações evidenciou dificuldades narradas pela professora, as quais incluíam o cuidado com os(as) filhos(as). No entanto, as próprias características pessoais manifestaram-se em iniciativas fundamentadas em seu foco nos estudantes, na

“professor unidocente”, de Mensch e Schwengber (2009): um único docente no desenvolvimento curricular no referido nível de ensino.

pretensão de melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos e nos resultados obtidos.

Uma das características profissionais identificadas, por exemplo, em Andrade (bom relacionamento com estudantes) e em Ribeiro (atitudes de observação e diálogo), atende às diretrizes da Proposta Curricular para o Ensino de EF (PCE-EF) de 1º Grau, publicada, em suas 1ª e 2ª edições, no ano de 1986. Essa proposta assentava-se em uma perspectiva de ensino que buscava contemplar todos os aspectos do desenvolvimento discente.

Em razão dessas características, os(as) professores(as) apresentaram críticas em relação à tecnização da EF que, amparada pela ideologia difundida com o Golpe de 1964, apresentou-se com base no objetivo de, “[...] na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas ao país” (GHIRALDELLI JR., 1997, p. 30). Igualmente, criticaram a desvalorização da EF na escola, o não comprometimento da escola pública com o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), a descontinuidade do CB, a ausência de orientação/formação para o trabalho desenvolvido por professores de EF no curso de Magistério e no CB e a desvalorização e o não reconhecimento da SEDUC pela profissão.

No entanto, e ao contrário de Andrade (que admitiu uma negação em relação à perspectiva técnica de ensino no atletismo), identificamos, em Ribeiro e Pardo, respectivamente, uma opção também por essa perspectiva, com base na realização de cursos técnicos durante a formação inicial e na atuação profissional na SEDUC em razão das necessidades sentidas no exercício da docência.

Dos elementos que contribuem para o entendimento das práticas desenvolvidas pelas professoras, citamos a organização das aulas em horários contrários. Essa organização, fruto de uma tecnização da EF se assentava em uma perspectiva de EF como “atividade prática” com base na Lei 4.024/1961, que incluiu impositivamente a EF na Educação Básica, das Leis 5.540/1968 e 5.692/1971 e do Decreto 69.450/1971, que reforçaram o foco no

desenvolvimento físico com separação de estudantes nas aulas por sexo (BETTI, 1991).

Entretanto, o olhar construtivista-interacionista, presente na PCE-EF de 1º Grau, foi bastante influenciado pelos desdobramentos da crise de identidade (BETTI, 1991; BRACHT, 2010; GHIRALDELLI JR., 1997; MEDINA, 1987) vivida pela EF na década de 1980. Essa crise proveio da necessidade de uma “revolução” que buscou, para a “cultura do corpo”, uma significação com características mais humanas (MEDINA, 1987⁶).

Assim, houve uma ampliação do conteúdo da área e uma modificação de seu papel no contexto escolar (BETTI, 1991; BRACHT, 2010). Nesse cenário (início da década de 1980), algumas providências foram sugeridas, como as modificações curriculares imediatas, a retirada do caráter militar da EF e do predomínio da perspectiva biológica, a afirmação da diferença entre “esporte-educação” e “esporte-rendimento” (BETTI, 1991).

De acordo com Betti (1991), também houve, no período de 1980 a 1986, uma ênfase nas séries iniciais, cuja preocupação centrou-se na atuação e formação profissional (inicial e continuada) subsidiada em uma educação psicomotora⁷ que considerou as dimensões cognitiva, afetiva e motora do desenvolvimento da criança.

A natureza da prática desenvolvida por Ribeiro (2015), por exemplo, com alusão ao desenvolvimento das noções de espaço, tempo e lateralidade - recorrente em todos os níveis de ensino nos quais atuou - pode ser relacionada às reflexões de Betti (1991) e Gallardo (2010) referentes a determinadas características da

⁶ O autor defendeu, com base em Paulo Freire (2002), a ideia de uma “educação libertadora”.

⁷ Para Gallardo (2010, p. 16), na abordagem psicomotora, as ações baseiam-se em uma “‘educação pelo movimento’ por meio de jogos de movimentação e exercícios, e o trabalho docente ‘[...] passa a organizar-se em torno do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço-temporal e esquema corporal, buscando integrar homem e espaço, corpo e alma’”.

educação psicomotora, em especial a ênfase no trabalho com as “estruturas psicomotoras de base”.

Tardif e Raymond (2000, p. 239) afirmam que “é apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira - que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional”. Segundo os autores, no âmago do “eu profissional” e na concepção docente de saber alusivo ao ensino, encontra-se a ideia de experiência referente ao tempo como um processo no qual os professores adquirem controle sobre o trabalho e um saber sobre si próprio.

A aquisição desse controle e saber também pode ser visualizada no seguinte fragmento da narrativa de Ribeiro (2015) alusivo às aulas que lecionou no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) durante a finalização do curso de Magistério: “[...] podia dizer que já tinha um pouco de experiência [...]” (COSTA, 2017, p. 230).

Em face dos juízos docentes, relações entre condições e ambiente de trabalho, saber como meio e produto, saber do próprio exercício da docência e como base para esse exercício etc., afirmamos que os elementos das histórias de vida dos(as) professores(as) de EF elucidaram uma preocupação maior com o processo independentemente do resultado.

Essa preocupação pode ser exemplificada por meio da opção de Andrade (2015) pela formação do estudante e não do atleta. Nas narrativas de Ribeiro (2015), a preocupação transcendeu as atividades em aulas: “[...] não é só ... a atividade em SI ... eu observava os alunos [...]” (COSTA, 2017, p. 230). A aprendizagem e o “sentido do jogo” representou a preocupação de Pardo (2015) com o processo: “[...] eu criei muita coisa [...] para melhorar o ... o ... o ... o sentido da ... da ... do jogo [...]” (COSTA, 2017, p. 230).

Entendemos que as características do movimento humanista apresentadas por Sanches Neto e Betti (2008) contribuem para a explicação de elementos contidos nas narrativas desses(as) professores(as), especialmente a preocupação de Andrade com a formação discente. Os autores afirmaram o reconhecimento da

função docente para além de uma competência técnica, cujo aprendizado deve ter significado para o estudante e ser facilitado pelo professor. As características da educação psicomotora e da perspectiva construtivista-interacionista igualmente elucidaram as preocupações de Ribeiro e Pardo.

A atuação profissional docente de Andrade (2015) imprimiu, em suas narrativas, uma preocupação com o processo mediante as seguintes trajetórias: de professor e coordenador na Educação Infantil e “primário” (antigas 1^a a 4^a séries) em instituições particulares (o que inclui a realização de acampamentos com foco em atividades recreativas); de criação de brincadeiras; de inserção de estudantes em eventos esportivos para priorizar a participação; de uso da EF como instrumento de agregação entre estudante e escola; de exercício da função de especialista em educação na DE e coordenador de escola; de participação em reforma da EF no Estado; de críticas ao foco no conteúdo da escola pública em detrimento do estudante; de atuação em curso de Pedagogia e da realização de Especialização e Mestrado; de aulas dialogadas; de práticas diversificadas e promotoras de espaço para socialização/integração de todas as pessoas; de aulas lecionadas nas Unidades Curriculares (UCs) “História da Educação” e “Metodologia e Prática de Ensino de EF” no Magistério com base nas contribuições da atuação nos níveis iniciais de escolarização nas instituições particulares; e de proposição e desenvolvimento de atividades assentadas nos saberes discentes e na consideração pelos diversos aspectos do desenvolvimento do estudante.

Nas narrativas de Ribeiro (2015), identificamos uma preocupação com a criação de atividades e materiais em virtude das necessidades iniciais da atuação profissional, de realização constante de cursos, de atuação simultânea como professora generalista e professora de EF, de aulas lecionadas no Magistério com foco no ensino da EF no “primário”, de iniciativas próprias para a inclusão de estudantes em eventos esportivos e na aquisição de materiais didáticos, de diversificação de suas práticas, de resistências enfrentadas entre os próprios estudantes para inclusão de todos nas

aulas e nos eventos, de respeito e afetividade na relação professor-estudante, de diversificação de algumas propostas no intuito de garantir a participação de todos, de realização de jogos articulados com outras áreas do conhecimento, de cuidados tomados na realização dos exercícios de ginástica, de desenvolvimento discente por meio da atividade física, de produção de histórias na descrição das práticas vivenciadas, da valorização de exames biométricos/médicos para acompanhamento pelo estudante de seu próprio processo de desenvolvimento, de constante diálogo com os estudantes, de aprendizagem com os estudantes e nos cursos e de desenvolvimento de práticas consideradas inovadoras para a época.

E, com base nas narrativas de Pardo (2015), afirmamos que essa preocupação com o processo se fundamentou em uma trajetória de práticas focadas: na recreação nas séries iniciais (CB) com meninas e meninos juntos; nas iniciativas e recursos próprios na aquisição de materiais; no bom relacionamento com os estudantes; na consideração pelas realidades de vida dos estudantes; na realização de horas extras de trabalho; no desenvolvimento de práticas consideradas inovadoras para a época; na construção de uma cultura de apreciação/participação em festas escolares; na criação de atividades e materiais em razão das necessidades de espaço; na realização de atividades que integrassem um número maior de estudantes simultaneamente; na aceitação das prescrições da gestão referentes às aulas no “primário”; nas contribuições para a continuidade do trabalho do professor de EF no “ginásio”; nas finalidades socializadoras; no desenvolvimento de afetividade; na integração entre as aulas de EF e Arte; na complementariedade das atuações na Educação Infantil e na Educação Básica (sobretudo no CB); na atuação docente no Magistério com a UC “Metodologia do Ensino da EF” e das contribuições dessa atuação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com plano de aula historiado; na diversificação de práticas avaliativas em virtude da exclusividade do foco na “aptidão física”; na valorização dos feitos dos estudantes; na consideração por todos os aspectos do desenvolvimento discente;

na honestidade nos eventos esportivos; e na aprendizagem da profissão ao longo da carreira.

As características presentes nas práticas narradas pelos(as) professores(as) se relacionam às críticas referentes à própria formação profissional em EF, conforme elucida o fragmento das narrativas de Andrade (2015): “[...] o currículo da escola de Educação Física não ensinou o professor de Educação Física ... certo? ... brincar [...]” (COSTA, 2017, p. 242). Pardo (2015) confirma essa lacuna quando se referiu à sua atuação nas EMEIs e no CB: “[...] não tinha nada assim ... que eu tivesse aprendido especificamente para aquela idade [...] nós não tínhamos também orientação nenhuma de CB” (COSTA, 2017, p. 242). Igualmente, essas opções se fundamentaram nas expectativas e preferências de estudantes nas aulas de EF desenvolvidas por Ribeiro (2015) e em momentos antecedentes aos eventos esportivos: “[...] os alunos gostavam do tipo que eu dava daquela aula né? [...] também teve muito campeonato ... e eu ... comecei a participar com os alunos [...] o vôlei era o que mais destacava ... porque era o que eles gostavam mais também [...]” (COSTA, 2017, p. 243).

Igualmente, a valorização dos saberes prévios e da cultura local foi observada nas narrativas de Andrade (2015): “[...] cada aula ... três crianças tinham que trazer para mim ... músicas novas infantis ... para ensinar o restante ... da classe [...]” (COSTA, 2017, p. 243).

Algumas características das práticas desenvolvidas também podem ser analisadas com base nas fases do professor “competente”, “proficiente” e “especializado” apresentadas por Berliner (1988), como as situações contornadas com êxito, a aquisição de confiança com o tempo e exercício da profissão, as intervenções pontuais, a realização constante de planejamento para minimizar os insucessos, a conscientização sobre os próprios erros/acertos, a intencionalidade nas ações e a avaliação da própria atuação profissional na docência.

Notamos, na atuação profissional docente na EF de Pardo (2015), certa imprecisão quanto ao ano de ingresso na carreira - entre 1973 e 1974. Não consideramos necessário verificar essa informação, uma

vez que “Nosso interesse está ‘no que foi lembrado’, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 2001, p. 37, grifo da autora). Para Gonzales e Garnica (2019), as narrativas produzidas em entrevistas se regulamentam diferentemente da realidade vivida, bem como não são, e tampouco pretendem ser, arquivos autênticos dos fatos narrados.

Como aquilo “que foi lembrado” e/ou “escolhido para perpetuar-se na história”, a vida de Ribeiro (2015) também foi marcada, em determinado momento de sua trajetória profissional, pelo incômodo gerado com a perda das aulas e manutenção do cargo. Esse incômodo pode ser explicado mediante o significado da docência para ela e da convicção pela profissão - também identificados em Andrade e em Pardo.

Assim, as características das práticas e os reflexos dos percursos dos(as) professores(as) igualmente traduzem os saberes construídos por eles(as) em suas trajetórias de vida e profissão.

Para Tardif (2008), o saber do professor é social, e o é por vários motivos: porque é compartilhado por todos os professores pertencentes ao um mesmo grupo, os quais também compartilham aspectos relativos à formação e aos condicionantes do trabalho; porque apenas possui sentido quando se relaciona com o coletivo; porque não é definido apenas pelo professor, mas por todo um sistema; porque é produto do coletivo e resultado de acordos entre grupos; porque não existe sem o reconhecimento do grupo; porque seu objeto de estudo é a prática social, uma vez que o professor trabalha com pessoas e em prol de um planejamento, cujo objetivo incide na transformação, educação e instrução de estudantes.

Não obstante afirmamos, com base em Borges (2005), Tardif (2008) e Manfredo e Gonçalves (2020), que as características das práticas desenvolvidas pelos(as) participantes da pesquisa de Doutorado nas aulas de EF nem sempre refletiram as diretrizes curriculares da época. Os(as) três professores(as) iniciaram suas trajetórias profissionais na rede de ensino da SEDUC entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970.

A década de 1970 caracterizou-se, segundo Palma Filho (1996), pela publicação dos “Guias Curriculares” pela SEDUC, com reflexos de governos autoritários, nomeados no Estado de São Paulo nas condições do regimento militar. A elaboração desses guias, os quais não se harmonizavam com a ideia de democratização do ensino, não considerou as “[...] condições de trabalho dos professores, a nova realidade da formação dos professores, o novo alunado que na década de 70 adentra a escola pública [...]” (PALMA FILHO, 1996, p. 271).

Nesse cenário, a efetivação do CB ofereceu subsídios ao trabalho do professor alfabetizador mediante a implementação da Jornada Única de Trabalho Docente e Discente no Ciclo Básico (JUTDD-CB), cuja intenção consistiu em assegurar o desenvolvimento de um trabalho em parceria com os professores de EF e Arte e a formação continuada do professor alfabetizador (PALMA FILHO, 1996; SÃO PAULO, 1988). A implantação dessa jornada promoveu a inserção de professores especialistas - EF e Arte - nas 1ª e 2ª séries (PALMA FILHO, 1996; SÃO PAULO, 1988). Assim, as aulas de EF e Arte nessas séries passaram a ser ministradas por professores licenciados nas respectivas áreas, bem como assegurou, a esses professores, espaço de atuação profissional nesse nível de ensino (SÃO PAULO, 1988).

Segundo Palma Filho (1996), a iniciativa da SEDUC que pretendeu equiparar o tempo em que professores e estudantes permaneciam na escola, foi materializada após quatro anos de CB, em 1988, com a implementação da JUTDD-CB. Entretanto, o autor denuncia que, na maioria das ocasiões, não existiam professores de EF e Arte para ministrarem as duas horas semanais de suas respectivas UCs.

A inexistência desses professores explica um dos fragmentos das narrativas de Andrade (2015), cujas críticas voltaram-se aos não saberes dos professores de EF em virtude das lacunas da formação inicial no que se refere à atuação docente no “primário”: “[...] foi uma luta de mais de dez anos para trazer a EF de 1ª a 4ª séries ... quando nós conseguimos ... os professores não queriam dar aula ...

não sabiam dar aula [...]” (COSTA, 2017, p. 192). Segundo Andrade (2015), a situação que descreveu contribuiu para que, posteriormente, essas aulas voltassem para a responsabilidade do professor generalista.

A promoção desse espaço de atuação ao professor de EF igualmente evidenciou o seu despreparo, possivelmente fruto, segundo Andrade, Ribeiro e Pardo, de um modelo de formação docente assentado em um currículo “tradicional-esportivo” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996), da subordinação da educação e da EF ao Exército (CORRÊA, 2009) e da subordinação da EF ao esporte de alto rendimento com foco na melhoria da técnica esportiva (BETTI, 1991; GHIRALDELLI JR., 1997). Por conseguinte, esse modelo provavelmente não correspondia às características das crianças dos anos iniciais.

Para Gallardo (2010), as crianças do 1º e 2º anos (seis a sete anos de idade) do Ensino Fundamental estão em um aprendizado geral ou de mudança do começo de uma etapa de movimentos definidos pela cultura, com dificuldades de organização coletiva, porém, com capacidades de entendimento de regras e valores, de relacionar alguns conceitos a saberes prévios e de generalizar esses saberes para diferentes ocasiões, ampliando e diversificando-os.

No 3º ano (oito a nove anos de idade), as crianças estão em transição dos jogos fundamentados na imaginação e nos próprios interesses para jogos construídos com base em regras e conceitos, com preocupações com a realidade palpável e o espaço das atividades, há a renúncia gradativa das atitudes egocêntricas e o início do entendimento de outras perspectivas, a aquisição dos próprios discernimentos, a capacidade de avaliar as próprias limitações e possibilidades e a visualização segura dos outros - professores e pessoas adultas - como intercessores em seus desenvolvimentos (GALLARDO, 2010).

No 4º ano (nove a dez anos de idade), as crianças estão iniciando uma etapa de crescente cooperação na vida social com consideração por diversas perspectivas e uso de hipóteses, decisões e deduções coerentes, interessam-se por atividades que exigem

certa técnica e tática, flexibilizam as regras e estabelecem desafios por meio das variações das atividades, apresentam capacidade de organização coletiva com dificuldades na utilização do espaço e tempo disponíveis, capacidade de contemplar e avaliar manifestações da “cultura corporal” e há interesse gradativo entre meninos e meninas que resulta na simultânea exibição e vergonha corporal (GALLARDO, 2010).

Para Gallardo (2010), as crianças do 5º ano (dez a onze anos de idade) são capazes de identificar e tomar decisões a respeito das manifestações da “cultura corporal”, apresentam intenso interesse pelo jogo e pela escolha do grupo de convívio que, geralmente, é coerente, com regulamento de associação mais ou menos definido e rigoroso. Além disso, apresentam conhecimento sobre a rotina da escola, autonomia, domínio razoável de grande parte dos movimentos básicos, capacidade de organização coletiva e de atendimento à proposta das aulas de EF e o desenvolvimento corporal - especialmente das meninas - é marcado por aceleradas mudanças em razão da puberdade. “Também em relação às capacidades cognitivas ocorrem mudanças importantes na maneira de pensar e de resolver problemas (por exemplo, maior abstração conceitual e estabelecimento de etapas lógicas no encaminhamento de uma questão)” (GALLARDO, 2010, p. 69).

Algumas dessas características - as quais devem ser garantidas na formação inicial e continuada, contribui para a organização e o planejamento dos conteúdos (GALLARDO, 2010) -, podem ser visualizadas no documento CBJU, cujo objetivo, na EF, consistiu em garantir, por meio de duas horas-aulas por semana, o desenvolvimento da criança com base no movimento desde as séries iniciais de escolarização com propostas de jogos com material, simbólicos e de construção e atividades rítmicas e da cultura popular (SÃO PAULO, 1988).

Segundo Barretto e Sousa (2004), na década de 1980, vários Governos Estaduais optaram pelos ciclos de alfabetização, ocorrendo, na década de 1990, um desenvolvimento significativo das escolas organizadas com ciclos. Ao mesmo tempo, houve a

construção de propostas curriculares para o ensino de áreas diversas do conhecimento com base em novas proposições teórico-metodológicas produzidas/publicadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo (SOUZA, 2006). Segundo a autora, essas propostas que se apresentaram flexíveis, foram lançadas na rede de ensino estadual de São Paulo em 1988, subsidiadas em teorias curriculares críticas compromissadas com princípios sociais e políticos e em uma concepção de professor “intelectual”.

De acordo com Palma Filho (1996), a discussão das propostas curriculares, prevista para o segundo semestre de 1986 não aconteceu em virtude, entre outros fatores, de uma greve de professores da rede de ensino da SEDUC sucedida nesse mesmo período. Em meados de 1987, com a materialização da discussão com os profissionais da rede de ensino estadual paulista e ampla divulgação por diversos órgãos informativos - que além de desinformar, não se privaram de emitir opiniões contraditórias à aprovação oficial das propostas - de São Paulo (o que diferiu da divulgação dos “Guias Curriculares” na década de 1970 pela mesma secretaria), as propostas - sobretudo de História, Geografia e de Ciências - provocaram diversas reações desfavoráveis, em especial dos diretores do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), de vários parlamentares conservadores e do próprio secretário da educação da época, Chopin Tavares de Lima (PALMA FILHO, 1996).

No entanto, conforme relatórios da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicados em 1988, nas DEs e escolas, mais de 60% dos profissionais - entre especialistas de educação e professores - se mostraram favoráveis às propostas, com apresentação de algumas críticas e sugestões referentes a conteúdos e metodologia e reivindicações de orientações contínuas e de nivelar as escolas com recursos materiais, o que não aconteceu, pois “[...] a SE nunca desenvolveu um programa nesse sentido, o que obviamente foi a forma mais eficaz encontrada para não

implantar de fato as propostas Curriculares” (PALMA FILHO, 1996, p. 291).

Essas questões impregnam a formação e, conseqüentemente, a atuação do professor de EF na escola. A prática profissional reflete tanto as influências da formação quanto do seu local de trabalho e do próprio exercício da docência. Em virtude dessa assertiva, visualizamos o CB, a PCE-EF de 1º Grau e o Projeto Educacional Escola-Padrão (PEEP), como exemplos de políticas públicas educacionais que permearam - em maior ou menor intensidade - as trajetórias profissionais narradas pelos(as) professores(as) de EF.

O PEEP foi estabelecido como componente do Programa de Reforma do Ensino do Governo Fleury, no período de 1991 a 1994 (SARMENTO; ARRUDA, 2011). Em oposição aos modelos educacionais existentes, as autoras afirmam que esse projeto se apresentou como base para a constituição de uma concepção libertadora, decidindo preceitos autônomos para orientar um padrão educacional inovador com os papéis de formar cidadãos com acesso a todos os conhecimentos disponibilizados pelo debate, estudo e pela investigação. Porém, não se estendeu a todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo em virtude da limitação de verbas por parte do Governo. Encerrou-se, gradativamente, a partir de 1995 (SARMENTO; ARRUDA, 2011).

Conforme a gestão pedagógica e administrativa do Conselho de Escola (CE) do projeto, as aulas de EF e de Arte para o CB podiam ser ministradas por professor generalista e/ou especialista (com formação em EF), conforme disposto na Resolução SE 254, de 27 de novembro de 1992, em seu Artigo 2º (SARMENTO; ARRUDA, 2011). As autoras revelam, ainda, com base na Resolução, que essa opção era competência da escola, com autonomia para a tomada de decisões. Porém, nada consta a respeito de 3ª a 8ª séries. Nas entrevistas realizadas, apenas Pardo (2015) fez referências ao PEEP, contudo, suas reminiscências não favoreceram a apresentação de dados expressivos alusivas a essa política pública.

Os saberes descritos e sistematizados, com base nas narrativas referentes às trajetórias profissionais dos(as) professores(as) de EF e, sintetizados, de forma reflexiva, nas considerações do próximo tópico, igualmente compõem suas identidades docentes, assertiva que se fundamenta em Tardif (2008) referente à impossibilidade de entendimento da identidade do professor sem inserção dessa identidade em sua própria história de vida.

Saberes da profissão para a formação docente em Educação Física

Descrever e sistematizar saberes com base nas trajetórias profissionais narradas por Andrade, Ribeiro e Pardo podem contribuir para a elaboração de políticas públicas de formação docente, uma vez que a descrição/sistematização são, também, orientações a respeito do exercício da docência.

Das diferentes trajetórias profissionais mencionadas e suas interrelações, emergiram os seguintes saberes: atitudes de observação, cuidado, diálogo, respeito e afetividade na relação professor-estudante; práticas pedagógicas interdisciplinares (jogos relacionados a outras áreas do conhecimento), diversificadas, inclusivas e inovadoras; estudantes no centro dos processos de ensino e aprendizagem; valorização de todos os aspectos do desenvolvimento dos estudantes e desenvolvimento de atividades assentadas em seus saberes, com considerações por suas produções, pela cultura local e por suas realidades de vida; desenvolvimento das noções de espaço, tempo e lateralidade; ênfase no processo, no sentido da atividade, na formação discente; criação de atividades e materiais; priorização da participação discente, com honestidade, nas aulas e nos eventos escolares; orientações para acompanhamento, pelo estudante, de seu próprio processo de desenvolvimento.

Esses saberes são provenientes de diferentes fontes: influências familiares, escolares e formativas; influências mútuas de uma atuação profissional em outra - ocorridas simultaneamente ou não em diferentes níveis/modalidades de ensino; valorização e

convicção pela docência construída nas relações familiares e enquanto estudantes na Educação Básica; marcas ocasionadas por dificuldades no exercício da profissão e políticas públicas educacionais vivenciadas (CB, PCE-EF de 1º Grau e PEEP); características pessoais na busca por melhorias para os estudantes; realização pessoal e profissional na EF; aceitação e reconhecimento entre pares/direção/estudantes/pais, entre outras influências.

Igualmente, esses saberes resultam da experiência adquirida com o tempo de atuação profissional, se fundamentam no significado da docência para os(as) participantes, na intencionalidade das ações (uso da EF para aproximar estudante e escola), nos investimentos na própria formação e em uma postura aprendente (com estudantes e cursos de formação continuada) ao longo da carreira.

Em um movimento inverso, notamos em Gonzales e Garnica (2019), no trabalho com as narrativas orais e escritas, marcas nas políticas educacionais ocasionadas pelo contexto emergencial das Licenciaturas em Ciências no Estado do Mato Grosso do Sul (MS) na década de 1990, o que contribuiu para a compreensão de como os atores de um determinado processo podem influenciar no delineamento de políticas públicas e como esses mesmos atores podem ser “marcados” por essas políticas.

A criticidade em relação à própria formação em EF, à tecnização/desvalorização da área, por exemplo, concomitantemente colaboraram para o desenvolvimento de práticas diversificadas (para além do foco na “aptidão física”), desenvolvidas com - e não para - as crianças dos anos iniciais, bem como estimularam a realização de cursos fundamentados na perspectiva técnica e em outras em razão das necessidades formativas. Ao mesmo tempo, forneceram elementos para o conhecimento/entendimento das características das crianças dos anos iniciais. Dentre outros conhecimentos, essas características devem ser trabalhadas na formação docente (GALLARDO, 2010), uma vez que permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças desse nível de ensino.

Em face das considerações apresentadas, pode-se afirmar que os saberes descritos e sistematizados contribuem para o conhecimento e a compreensão da docência. Por meio dessa análise, torna-se possível (re)pensar os espaços ocupados por esses saberes nas ações formativas realizadas nas instituições educacionais, da Educação Básica ao Ensino Superior. Nesses espaços, diferentes realidades podem ser tematizadas/problematizadas mediante narrativas de diferentes trajetórias que podem estar contidas em uma mesma história de vida.

Corroborando Souza e Andrade (2020), afirmamos que as narrativas alusivas às trajetórias de Andrade, Ribeiro e Pardo representam suas realidades de vida profissional e, de certa maneira, as realidades de outros professores. Afirmamos, ainda, que as narrativas contribuem para a (res)significação das trajetórias, possibilitam outras(os) perspectivas/entendimentos a respeito dos saberes e, por conseguinte, outras direções podem ser delineadas para a formação docente e fundamentar a elaboração de políticas públicas.

Assim, com base em Nóvoa (2017), reconhecemos a necessidade/importância da presença da profissão na formação e da formação na profissão. Essa presença pode ser consolidada mediante a tematização/problematização, na formação inicial e continuada, das orientações apresentadas neste capítulo que se fundamentam nos saberes identificados nas narrativas dos(as) professores(as) de EF.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BARRETTO, Elba S. S.; SOUSA, Sandra Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

BERLINER, David C. The development of expertise in Pedagogy. **Charles W. Hunt Memorial Lecture presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.** New Orleans, LA: p. 17-20, february, 1988.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (org.). **Saber, formar e intervir:** para uma Educação Física em mudança. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento - perspectivas atuais. Belo Horizonte: p. 1-14, nov. 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 6 fev. 2006.

CORRÊA, Denise A. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física escolar no Estado de São Paulo:** lembranças de velhos professores. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

COSTA, Catia S. **Histórias de vida e saberes de professores de Educação Física que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas décadas de 1980 e 1990.** 2017. 557 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, PPGE, 2017.

CRUZ NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria C. S. *et al.* (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 51-66, 1994.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2014.

DARIDO, Suraya C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, nº 2, p. 124-128, dez. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLARDO, Jorge S. P. **Prática de ensino em Educação Física: a criança em movimento**. Volume único. São Paulo: FTD, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONZALES, Kátia G.; GARNICA, Antônio V. M. Explorando o conceito de ideologia: uma tentativa de aproximação entre Hermenêutica de Profundidade e História Oral. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 4, nº 10, 141-160, jan./abr. 2019.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 63-78, 1995.

LIRA, André A. D.; PASSEGGI, Maria C. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. **Educar em Revista**, v. 37, e75688, p. 1-19, 2021.

MANFREDO, Elizabeth C. G.; GONÇALVES, Tadeu O. Saberes nas histórias de vida e na prática de formadores de professores. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 16, nº 36, p. 190-205, 2020.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1987.

MENSCH, Deise I.; SCHWENGBER, Maria S. V. “Jogar bola, brincar na pracinha e plantar bananeira”: representações sociais de crianças sobre a Educação Física. **Motrivivência**, ano XXI, nº 32/33, p. 280-295, jun./dez. 2009.

MONTEIRO, Maria I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas.** 282 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n° 166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 11-30, 1995.

PALMA FILHO, João C. **As reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990: um estudo crítico.** 1996. 347 f. Tese (Doutorado em Educação - Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

PERAZZO, Priscila F. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Comunicação & Inovação**, v. 16, n° 30, p. 121-131, jan.-abr. 2015.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n° 1, jun. 1996.

REALI, Aline M. M. R.; REYES, Claudia R. **Reflexões sobre o fazer docente.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n° 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico.** São Paulo: FDE, v. 1, 1988.

SARMENTO, Albertina P.; ARRUDA, Aparecida L. M. M. Escola-Padrão: curta vida, longa saudade... **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n° 1, p. 1-22, 2011.

SOUZA, Rosa F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n° 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu C.; MEIRELES, Mariana M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n° 39, p. 282-303, 2018.

SOUZA, Grazielly S.; ANDRADE, Mirian M. Parar para pensar uma escola rural: um estudo por meio de narrativas orais. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 6, nº 3, p. 05-23, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UMA POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Glauber Barros Alves Costa¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este capítulo faz parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), fruto da tese intitulada “Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes” (COSTA, 2019). Aqui apresentamos a discussão sobre o PIBID como política pública e discutimos o conceito de política pública com os colaboradores (as).

Para o estudo foi feita uma pesquisa qualitativa, após a retirada da amostra de 5% dos subprojetos de Geografia aprovados pelo edital do PIBID/2013, através de entrevistas semi-estruturadas com 09 coordenadores de subprojetos³ das 05 regiões do Brasil, investigando a concepção de PIBID e políticas públicas

¹ Docente do Departamento de Ciências Humanas da e do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus Caetité. E-mail: glauberbarros@hotmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

³ Importante entender que, no PIBID, existem dois tipos de coordenadores, os gerais, responsáveis por todo o programa nas universidades, unindo os subprojetos das licenciaturas e construindo um projeto de PIBID, e o coordenador de área, que são os dos subprojetos de PIBID, nesse estudo entrevistamos apenas coordenadores de área, especificamente das licenciaturas de Geografia.

educacionais. Para escolha dessa amostra foi usado o critério da localização regional dos subprojetos.

Defendemos que o PIBID se enquadra no campo das políticas públicas e como tal merece espaço como política de Estado, sendo garantido e ampliado ao nível nacional. Para tanto precisamos compreender os conceitos de Política, política pública e políticas públicas educacionais: de que política pública estamos falando? Entender o contexto e os conceitos é necessário para compreender a categoria no contexto acadêmico e teórico. Como surge a política?

[...] o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade (BOBBIO, 2004, p. 954).

Para Bobbio (2004), política é um conceito imprescindível para entender a práxis humana ligada ao Poder. O ser humano é ser, por natureza, político, por ser capaz de se relacionar com o outro em sociedade. Essa natureza reside na ideia de desenvolver e entender as relações de poder que são relações políticas. O ser humano precisa da política por não ser autárquico e depende do outro para sua própria existência. É o que acrescenta Arendt:

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política — sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade (ARENDDT, 1998, p. 14).

A concepção de Arendt (1998) é mais profunda e sensível que a de Bobbio (2004). Enquanto ele é técnico em seu conceito, ela é mais filosófica ao apresentar a ideia de política; mas ambos destacam a ideia de Política a partir das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos. Arendt (1998, p. 02) ainda complementa afirmando que, “[a] política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. A política tem papel preponderante na sociedade, pois está diretamente ligada à vida e à práxis humana, além de estar conectada ao Poder. Na Geografia, o poder está intrinsecamente ligado ao território. Por isso, é necessário entender a relação entre política, poder e território.

O geógrafo Claude Raffestin (1993), no livro *Por uma Geografia do Poder*, define poder diferenciando-o a partir do uso da letra maiúscula e minúscula, como explicitado abaixo:

Pretender que o poder é o Estado significa mascarar o poder com uma maiúscula. Este último ‘nasceu muito cedo’, junto com a história que contribuiu para fazer. O poder, nome comum, se esconde atrás do Poder, nome próprio. Esconde-se tanto melhor quanto maior for a sua presença em todos os lugares. Presente em cada relação, na curva de cada ação: insidioso, ele aproveita de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem. A ambigüidade se encontra aí, portanto, uma vez que há ‘Poder’ e ‘poder’ (RAFFESTIN, 1993, p. 52).

Raffestin amplia a noção de poder e Estado incluindo o território como categoria necessária na compreensão do poder. O autor comunga de uma ideia próxima a Marx (1993, p.96), que afirma que “[...] toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento”.

Há vários ideais de poder, aqui optamos como viés orientador para esta pesquisa aproxima-se da ideia defendida pelo geógrafo Raffestin (1993), para compreensão neste capítulo que se dá pela nossa proximidade com a teoria geográfica, e, principalmente, pelo

entendimento de que o PIBID também é um território de disputa de poder. Prova disso é que nasce da luta de movimentos estudantis e docentes e que sofre diversos ataques e ameaças por diferentes governos, sempre palco de poder e luta. Ainda, aprofundamo-nos nessa categoria trazendo as contribuições de Santos (2002), quando define o Estado:

O Estado é formado de três elementos: 1. O território; 2. Um povo; 3. A soberania. A utilização do território pelo povo cria o espaço. As relações entre o povo e seu espaço e as relações entre os diversos territórios nacionais são regulados em função da soberania (SANTOS, 2002, p. 232 - 233).

O Estado, nesse contexto, tem um papel preponderante no que diz respeito à política, pois, para Milton Santos (2002), os três elementos fundantes do Estado são espectros da política e entender essas bases é também compreender as intencionalidades do Estado e, conseqüentemente, a que interesses ele irá atender e a que grupos irá servir. Além disso, não se consegue discutir políticas públicas, principalmente as educacionais, sem entender o papel do Estado.

Na proposta aqui apresentada, discutiremos o PIBID como uma política pública educacional que transforma a relação Universidade e Escola, além de apresentar-se como uma ação de suma importância para os cursos de licenciatura. Para isso, discutiremos o conceito de política, política pública, Estado e poder, bem como abordaremos a trajetória do Programa no país, e como os coordenadores compreendem e veem essa o PIBID como política educacional.

O PIBID como uma política pública educacional necessária à licenciatura e às universidades brasileiras

O estudo aqui proposto analisa, portanto, o PIBID em sua dimensão territorial e em seu papel de empoderamento e formação. Nesse ínterim torna-se necessária a teoria dos territórios e do poder para entendermos essa política pública, já que os sujeitos fazem dele

um campo de luta e de disputa pela formação dos futuros professores e pela qualidade na Educação Básica. Assim, podemos afirmar que o PIBID é uma territorialidade a partir do momento que o programa se configura como um campo de disputa e de conflito de poderes. O movimento estudantil, no caso, é representado por forças sociais (KASSAR, 2004), e o PIBID o campo territorial dos conflitos e luta com o Estado para garantia de direitos.

Compreendida essa realidade do PIBID e entendendo que o programa é uma política pública, precisamos aprofundar a pesquisa e conceituar do que se trata essa instância. Segundo Souza, política pública é um

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Segundo Souza, acima mencionado, basicamente as políticas públicas são as propostas dos programas de governo quando um candidato se lança, por exemplo, à presidência do país. No caso do PIBID, havia no programa de propostas de 2006 de Luís Inácio Lula da Silva uma parte do programa que defendia o fortalecimento e a ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, dentro das propostas para Ensino Superior, a valorização do magistério e a melhoria e ampliação das licenciaturas. Ao se reeleger, o presidente, juntamente como o ministro da época, Fernando Haddad, instituiu vários programas de valorização da licenciatura e do magistério, e o PIBID se insere como um desses projetos de governo.

Nessa categorização, o PIBID é uma política pública estadista, mas com apelo popular, visto que parte da luta dos movimentos estudantis e docentes pela valorização das licenciaturas e da

carreira do magistério. Segundo Secchi (2010, p. 2), “[...] alguns atores e pesquisadores defendem a abordagem estadista, enquanto outros defendem abordagens multicêntricas no que se refere ao protagonismo no estabelecimento de políticas públicas”. Teóricos defendem que a política pública só pode ser realmente pública se for estatista, ou seja, que parte do Estado. O que definiria se a política é pública ou não seriam os sujeitos ou atores que a gestam, coordenam e executam. Para Theodoulou (1995), faz-se necessário entender de que política pública está se falando e quem são os envolvidos com ela.

Como o PIBID está inserido numa realidade de Estado e, como se tornou lei⁴, para a garantia de sua existência, o encaramos e classificamos como uma política pública e de Estado, especialmente por conta do seu papel central e relevante na formação de professores no país. Dessa forma, analisar todo o programa para entender desde sua gestação até os tomadores de decisões é importante para categorizá-lo como uma política pública que interfere diretamente na vida e no cotidiano da educação brasileira.

Como afirmado anteriormente, no governo Lula, tendo o Ministério da Educação (MEC) sob a coordenação de Fernando Haddad, os propósitos do governo foram traduzidos em programas e um desses foi o PIBID, além dele tece-se ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Universidade Aberta entre outros.

A primeira fase do Governo Lula (2002 a 2006), apresentou uma profusão de propostas variadas quanto ao ensino superior, acabando por manter a direção da educação à um conceito mercadológico. A segunda, de 2006 a 2010, reforçou o processo de mudanças no ensino superior, no qual foram formulados projetos de grande evidência, como o REUNI e a Universidade Aberta (CUNHA; CORREIA; COSTA, 2020, p.13).

⁴ Mesmo tendo tornado lei o financiamento fica subjugado ao fato da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ter dinheiro ou não para que o programa funcione, ou seja, é lei mas não é efetiva.

O PIBID é uma dessas políticas públicas do período de 2006 a 2010 do governo Lula. Segundo Teixeira (2002, p. 02), que diz que as políticas “[s]ão, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos”. O PIBID formulado a partir de portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispunha sobre o programa que o ministro da Educação, Fernando Haddad, criava sob a responsabilidade do MEC e da CAPES “[...] com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007).

Como já afirmamos, uma política como o PIBID é envolvida por conflitos, lutas e disputas. As políticas públicas, como um todo, são um campo de disputa territorial, pois, de um lado há interesses do Estado (que defende por vezes interesses que não são da população em geral) e, do outro, da população que, muitas vezes, está submetida à vulnerabilidade social. Nessa disputa de territórios prevalece, por vezes, a força e o poder do capital. Sobre isso,

[...] Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as ‘não-ações’, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

As políticas públicas também revelam outros pontos, como quem decide sobre recursos, quem receberá recursos, quem pode

ou não pode acessar recursos, entre outras formas de poder e apropriação, já que tanto um como outro acabam sempre vinculados à política. Ainda discutindo esse tema, é preciso entender que:

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir 'Políticas Públicas' de 'Políticas Governamentais'. Nem sempre 'políticas governamentais' são públicas, embora sejam estatais. Para serem 'públicas', é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público (TEIXEIRA, 2002, p.02).

O campo das políticas públicas requer estudos cada vez mais aprofundados para se compreender as territorialidades e desdobramentos de uma determinada política, entendendo principalmente seu papel social, econômico e cultural. Nesse sentido, é preciso analisar seus rebatimentos na sociedade e as relações que são estabelecidas nesse processo, relações sociais, territoriais e de poder. Segundo Teixeira, as políticas públicas podem ser classificadas quanto à sua natureza ou grau de intervenção como: “[...] a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc. b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata” (TEIXEIRA, 2002, p. 03). No caso do PIBID podemos classificá-lo como uma política pública de natureza estrutural pois, pelos relatos nas pesquisas e na vivência com os bolsistas, o programa interfere em relações estruturais, já que muitos alunos e professores se empoderaram financeiramente com a bolsa do programa.

Ao entrevistar os coordenadores dos programas de diferentes regiões do Brasil, vamos encontrar ideias que reafirmam a importância do programa como uma política pública necessária ao

desenvolvimento das licenciaturas brasileiras. Um exemplo está na narrativa de Tarsila⁵, coordenadora do PIBID na região nordeste:

[...] Então... em nível de políticas públicas, de políticas educacionais, é um projeto interessantíssimo, primeiro porque hoje nós temos um aluno que está na graduação, esse aluno que está na graduação ele é um aluno pobre, ele é aluno da zona rural, é um aluno da periferia, ele é um aluno que não conseguiu ou não teve a oportunidade, ou não quis, de alcançar outros cursos, outras graduações, não teve acesso. Então o aluno precisa dessa bolsa, e eu acredito que a bolsa do PIBID age como uma política de ação afirmativa porque tem resultado, porque ele estuda, porque ele se dedica, ele fica na universidade, ele fica na escola (Profa. TARSILA, 2018)⁶.

O coordenador do PIBID da região Sul do país também afirma que:

Um movimento interessante de se observar, foi quando no primeiro mês de recebimento da bolsa, alguns alunos, começaram a pedir demissão dos seus subempregos, eu tinha aluno que trabalhava no comércio ganhando salário mínimo, mesmo a bolsa sendo menor ele preferiu porque ele dizia que teria mais tempo e disposição para participar da vida da universidade. Teve outra aluna que veio de cidade muito pequena, e morava de favor em uma casa que ele acabava fazendo serviços domésticos, depois da bolsa, ela se mudou para uma república e se dedicou aos estudos. Hoje, essa aluna formada foi aprovada em concurso do estado. A vida dela mudou muito, filha de pais pobres, negra, hoje ela é professora do estado e outra escola particular. O PIBID foi divisor de águas na vida dela (Prof. VINCENT, 2018)⁷.

Nas narrativas dos dois professores, é possível observar que o programa se insere na categoria de política pública estrutural, pois rompe, em certa medida, com ciclos de pobreza e subemprego, reestruturando a vida de bolsistas, que passam a se dedicar mais à licenciatura e, conseqüentemente, têm melhores resultados em seleções e concursos públicos para professores. Teixeira (2002, p.03)

⁵ Os nomes utilizados nesse texto são fictícios, utilizamos nomes de pintores e pintoras, para preservar a identidade dos (as) entrevistados (as).

⁶ Ver Costa (2019).

⁷ Ver Costa (2019).

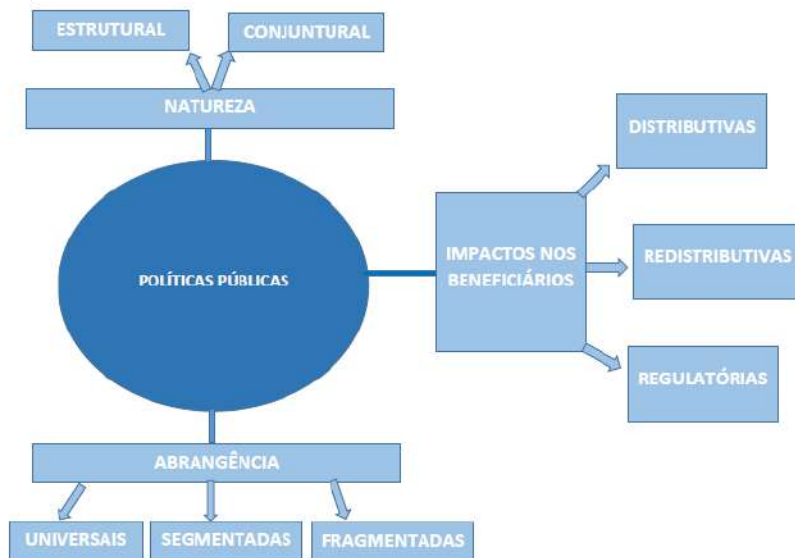
ainda classifica as políticas quanto [...] à abrangência dos possíveis benefícios: a) universais – para todos os cidadãos b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.) c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento”.

Podemos classificar o PIBID, quanto à abrangência, como uma política que denominaríamos segmentada-institucional, pois é para um segmento da população, no caso, os universitários. Todavia, estes precisam estar vinculados à licenciatura em uma instituição de ensino que tenha sido selecionada para participar do programa. Ou seja, ele tem uma abrangência reduzida dentro do segmento. Como percebemos relevância e importância no PIBID enquanto política pública, ampliamos a categoria de Teixeira (2002) para analisá-lo. Utilizando a teoria de Teixeira, é possível observarmos as políticas quanto aos impactos nos beneficiários e nas relações sociais, classificando da seguinte forma,

a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo; b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos; c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo (TEIXEIRA, 2002, p. 03).

Pelo estudo de Teixeira (2002), o PIBID se insere na categoria C, a última classificação da política pública quanto aos impactos nos beneficiários, pois o programa tem regras estabelecidas e claras de como se pode ter acesso à bolsa que, conseqüentemente, está vinculada à melhoria da formação de professores e à melhor qualidade na Educação Básica, o que traz ganhos para a sociedade em geral. Nas duas figuras a seguir apresentamos fluxogramas que representam os caminhos percorridos na construção da teoria sobre políticas públicas. A primeira, para exemplificar a teoria de Teixeira (2002) e, posteriormente, a defesa da nossa classificação tendo como base a teoria debatida.

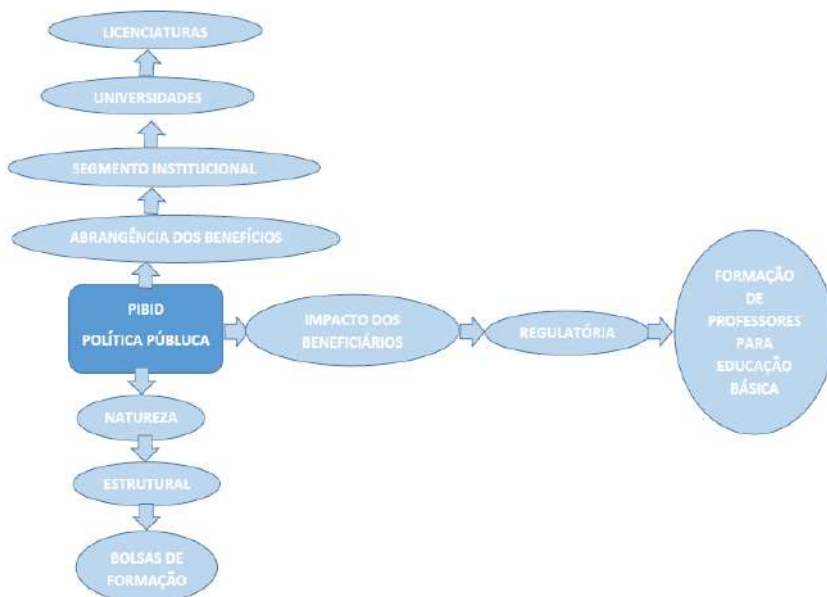
Figura 1 - Fluxograma construído apresentando a teoria de Teixeira (2002).



Fonte: Dados extraídos da teoria de Teixeira (2002), e construído pelo autor (COSTA, 2019).

A figura 1 representa o que debatemos anteriormente sobre como podem ser classificadas e categorizadas as políticas públicas. Para elaborá-lo, consideramos as proposições de Teixeira (2002) apresentadas no artigo “O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade”. No próximo fluxograma, classificamos o PIBID por meio da teoria apresentada, ampliando a categoria abrangência dos benefícios por conta do vínculo do PIBID com a universidade, o que limita o acesso da população geral ao programa, uma vez que ele é voltado para uma população específica de licenciandos das universidades brasileiras. É preciso notar, pois, a exigência para essa política pública é a vinculação à uma instituição, que no caso é a universidade.

Figura 2 - Fluxograma construído por meio da teoria de Teixeira (2002) que apresenta o PIBID como política pública.



Fonte: Fluxograma elaborado pelo autor, por meio da pesquisa, em outubro de 2018. (COSTA, 2019).

O PIBID não é apenas uma política pública: ele é uma política pública educacional. O Brasil desenvolve atualmente diversas políticas públicas educacionais focadas na Educação Básica e tudo o que rodeia o mundo da escola. Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. É importante, entretanto, entender sobre o sistema de ensino e a polissemia dessa categoria. Mas o que seria o sistema de ensino? Para entender esse conceito, apresentamos a seguir uma noção desenvolvida por Saviani:

Nessa acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, preenche de ambiguidades e imprecisões. Em consequência, procurei depurá-lo de suas imprecisões, mostrando que frequentemente o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como ‘sistema de ensino fundamental’, ‘sistema de ensino médio’, ‘sistema

de ensino profissional', 'sistema de educação básica', 'sistema de ensino superior', 'sistema escolar', 'sistema estadual de ensino', 'sistema municipal de ensino', 'sistema federal de ensino', 'sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)' etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto (SAVIANI, 2010, p. 379).

Por meio do que foi esclarecido, é notório que o conceito de Sistema de ensino é complexo e, por vezes, difuso, mas o que se faz importante destacar é que os diversos tipos de sistemas existentes formam em conjunto um único sistema que é o sistema de ensino nacional. Cada país possui regras e normas para reger seu sistema de ensino aliado a leis e políticas públicas.

Além disso, os currículos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os programas federais de livro didático, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os fundos de financiamento da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), os projetos para as universidades como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os programas para os cursos de formação de professores como o Observatório da Educação (OBEDUC), o PIBID, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) são, entre tantos outros, alguns dos projetos, fundos e políticas educacionais que constituem a unidade e unicidade de um sistema de ensino tão grande e complexo como é o brasileiro. Sobre essas políticas públicas temos que,

Quanto às políticas implementadas em nível nacional, discute-se seu apressamento e sua fragmentação, sugerindo que o foco realmente vem se concentrando apenas no cumprimento de metas quanto ao número de

vagas, sem muita preocupação com a implementação em nível adequado das formações. Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes. [...] Já o PIBID, insere-se em outra direção, atingindo diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura. Tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pelo programa em nível nacional. (GATTI, 2013, p. 62-63)

Para a autora, há um sistema de ensino no Brasil, que engloba todas essas políticas educacionais. O Sistema Nacional de Ensino (SNE) vem sendo repensado há muito tempo, tendo como marco inicial o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1930, embora não tenha tido muito sucesso.

O PIBID é mais um dos processos de toda a complexidade que é o Sistema Nacional de Ensino brasileiro. Ele se insere como uma política educacional recente em todo esse emaranhado de leis, programas, projetos e reformas que, infelizmente, por conta dos diferentes agentes e interesses políticos em determinadas gestões, são descartados e ou reformulados, evitando assim que se tenha um SNE sólido e com propostas mais permanentes. Nesse cenário, temos as falas de alguns coordenadores, que constam na tese que originou este capítulo (COSTA, 2019) descrevem o PIBID como política pública. A coordenadora de um subprojeto no Nordeste destaca a importância do projeto e o reflexo na Educação Básica quando expõe que:

[...] então tem hora que, eu vou à universidade ela está vazia. Mas quando eu chego na escola, que eu estou entrando no estágio supervisionado, eles (bolsistas de iniciação à docência) estão na escola, eles estão no ritmo da escola. Então você vê que uma política pública quando ela é trabalhada e tem uma gestão séria, ela desenvolve e acontece. Então ela (política pública) é extremamente importante nos cursos de graduação porque fortalece essa prática docente e complementa as atividades de estágio e de práticas de

ensino. O bolsista ID consegue se sentir melhor nesse processo de ensino-aprendizagem e também se vê [...] como professor (Profa. TARSILA, 2018)⁸.

A professora ainda continua expondo sobre a importância do PIBID como política pública:

[...] Então assim, em nível de políticas públicas, encaro como uma ação afirmativa muito importante para o aluno e para a escola, porque a escola recebe uma coisa nova, ela tem uma equipe de praticamente 30 pessoas planejando para que aconteça a novidade, e a escola quer novidade. Ela quer uma mudança, ela quer ações inovadoras, e essa inovação ela pensa que a universidade possa fazer isso, e esse seria o papel da universidade mesmo, né? Se cada curso de graduação adotasse uma escola, de uma área, se a gente adotasse um trabalho efetivo naquela escola, melhoraria a qualidade de ensino da escola, e a gente vê isso porque a escola anseia a participação da universidade e a aproximação (Profa. TARSILA, 2018)⁹.

A professora Tarsila reconhece o programa como uma política pública e a define como afirmativa, elevando a categoria do programa e destacando a necessidade das bolsas junto aos alunos das licenciaturas que estão em situação de risco social, ao passo que ela ainda destaca o impacto que o programa tem na escola da Educação Básica.

Um professor de outra universidade nordestina apresenta o PIBID como uma política pública, mas que necessita de continuidade, destacando que não há política pública de formação de professores. A fala dele diverge um pouco da professora Tarsila, quando diz que:

Eu vejo assim, não há uma política de formação, não existe uma continuidade, cada um que entra na política quer deixar sua marca, isso não é continuado. O PIBID mesmo pode ser interrompido agora¹⁰, mas podia

⁸ Ver Costa (2019).

⁹ Ver Costa (2019).

¹⁰ Na época da entrevista com o professor havia a discussão, junto ao MEC, de encerrar o edital do PIBID e não renovar para criar um novo edital, juntamente com o Programa da Residência Pedagógica. O que de fato aconteceu em 2018.

criar uma residência pedagógica para desenvolver junto com o PIBID que é fundamental, e a coisa não pararia (Prof. LASAR, 2017).

Há, no Brasil, um problema de continuidades e descontinuidades das políticas públicas. Desde os municípios e estados, até a união, muitas políticas públicas são desfeitas quando se elege um novo governo ou representante. Inclusive, para evitar isso foi que o PIBID se tornou uma política de governo que consta em lei, mas que não garante a sua saúde financeira de modo constante.

A aproximação do Estado para com a população a partir das políticas públicas precisa vencer ainda muitas barreiras, como a burocratização, falta de fiscalização, falta de normatizações do uso do dinheiro público, entre outras dificuldades. A descentralização ainda é “centralizadora” em certa medida, ou seja, ainda está impregnada nas políticas públicas do governo a ideia de “descentralizar centralizando”. O PIBID acaba sendo um desses exemplos quando promove a descentralização dos recursos como bolsas para os estudantes, mas é centralizado quando o Ministério da Educação (MEC) tentou vincular o programa às avaliações oficiais.

Sobre essa tentativa de regulação do Estado ao PIBID, centralizando e controlando as ações, o professor Vincent (2018)¹¹ pontua:

Eu acho que o PIBID não deve ser ligado diretamente ao IDEB, o IDEB deve ser uma consequência do projeto e não sua meta. Sabemos que um bom resultado no IDEB não está ligado somente à escola ter ou não PIBID, mas principalmente à estrutura e valorização dos professores. Veja os institutos federais, eu já ensinei lá. Eles têm melhores IDEBs, melhor que muita escola particular. Olha a estrutura dos caras, vários laboratórios, quadra e professor tudo tem doutorado e mestrado ganhando bem, por isso o aluno lá sai e passa em ENEM e o IDEB é alto! Não é por causa de PIBID, é muita irresponsabilidade colocar na conta do PIBID a melhoria de um sistema que é carente de tantas coisas. Depois do PIBID nas escolas parceiras eu sei que as notas aumentaram, mas isso foi consequência e não meta da gente! (Prof. VINCENT, 2018).

¹¹ Ver Costa (2019).

Partindo das discussões de Carvalho (2009) e do relato do professor Vincent, é possível compreendermos que o Estado regula, em certa medida, as políticas educacionais. A partir de documentos, avaliações e de currículos oficiais, as reuniões que antecederam o lançamento do último edital do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, em 2018, tentou em diversos momentos vincular o edital à BNCC, mas houve forte resistência e discussões profundas do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) para que isso não acontecesse e se preservasse a autonomia dos coordenadores em propor seus projetos. Essa é uma das formas de avaliação, regulação, controle e fiscalização a que o Estado submete as políticas educacionais e seus programas.

Assis (2016) revela a importância estratégica e o campo de luta que é o PIBID, pois, enquanto um projeto político de poder, o programa está em constante disputa de território além de ser ele mesmo um palco dessas territorialidades. Alguns coordenadores focaram em dizer a relevância e importância do programa descrevendo os ataques que o mesmo sofreu em sua integridade financeira. A professora Tarsila, por exemplo, destacou o movimento de luta pela defesa do programa. Quando ocorreu o fim do edital de 2013 (objeto dessa pesquisa), a comunidade universitária e escolar lutou pela sua permanência sem interrupção.

A marcha, #FICAPIBID foi importante, é tanto que eu acho que o PIBID deva continuar, mas não é só o PIBID pelo PIBID, não é só uma bolsa, mas para que o PIBID fique na escola e na universidade. E a gente pegar essa oportunidade como uma bandeira de luta, de transformação, de mudança da escola porque hoje eu tenho sentido que a escola está acabando, está fechando as portas, está sucateada, as verbas para a educação têm sido cortadas, o Estado, ele tem aberto mão de um direito nosso. [...] Então se a gente tem uma mobilização, a gente consegue organizar uma mobilização nacional em torno do PIBID, então é uma bandeira que gente tem que lutar pela escola porque o PIBID é para isso, é para fortalecer a graduação, é uma política afirmativa para estar incentivando o jovem à docência. E para a gente também melhorar a qualidade da educação, contribuir para a melhoria da educação. Acho que o PIBID deve ser pensado também nessa perspectiva,

de melhorar a escola e de ter uma bandeira de luta, de mobilização de todos aqueles que fazem e que passam pelo PIBID. [...] a gente precisa estar valorizando mais as escolas e as licenciaturas. Não é só o fim do PIBID pela ação afirmativa, mas por uma questão política, ideológica que a gente precisa ter no ensino público, e um ensino público de qualidade (PROF. TARSILA, 2018)¹².

É notório na fala da coordenadora que ela vê o PIBID como uma bandeira de luta. Ela discorre sobre o movimento #FICAPIBID, mostrando a real importância dessa ação para a mobilização e para a luta pelo programa. O coordenador de um programa de PIBID na região centro-oeste, que chamaremos aqui de Rivera, faz fortes críticas ao MEC e à sua atuação como promotor das políticas públicas. Ele assim afirma,

Eu vejo que no Brasil, estamos vivendo isso na educação: professores sem compromisso, mal capacitados, com falta de dinheiro, com falta de incentivo, falta de tudo. Enfim, eu acho que temos que ter um REUNI apenas da licenciatura. Eu vejo muito deficitário. Eu vejo que quem vai ser responsável por essa transformação não vai ser o MEC. O MEC, temos muito contato aqui por conta da proximidade geográfica com o Ministério da Educação eu digo, o MEC faz política de pior qualidade. Quem está à frente do MEC não tem noção do que é uma sala de aula. [...] Assim, a política do MEC age na contramão de toda e qualquer iniciativa da modernização da educação brasileira (Prof. RIVERA, 2017)¹³.

O MEC acaba sendo o reflexo do projeto político que a população elege a cada quatro anos. Há, muitas vezes, um distanciamento de quem pensa a política pública, de quem a executa e de quem é beneficiado. Esses distanciamentos fragilizam e vulnerabilizam o impacto e a ação da política, bem como a quem ela se destina. No PIBID também ocorre esses distanciamentos, o que acaba por constituir algumas fragilidades como vimos durante esta pesquisa.

¹² Ver Costa (2019).

¹³ Ver Costa (2019).

Considerações finais

O que compreendemos com essa pesquisa é que o PIBID é classificado como uma política pública educacional de abrangência nacional, ele chega às mais diversas universidades e cursos de licenciatura. O programa se destaca como uma política pública regulatória com uma grande abrangência aos beneficiários, de natureza estrutural que acontece institucionalmente dentro das universidades brasileiras.

Enquanto política pública educacional, ficou claro que o PIBID no cenário atual é uma das mais relevantes e necessárias iniciativas para o desenvolvimento da Educação Básica e Ensino Superior brasileiros. Por isso, esta pesquisa buscou não apenas apresentar o PIBID como uma política pública, mas entender também o papel dessa no contexto nacional. Tentamos aqui elencar os acertos e avanços do programa, destacando também os pontos que precisam ser repensados. Por isso, a necessidade de que uma política como essa seja política de Estado, e não se perca com as mudanças de governo, tendo sempre todos os seus objetivos e princípios claros e focados no desenvolvimento da Educação.

Não deixamos de sinalizar que esse estudo em relação às políticas públicas precisa ser contínuo, principalmente para entender os rebatimentos futuros da PEC 55/2016, que irá congelar os investimentos em Educação por 20 anos, sendo necessário estarmos atentos nos reflexos dessa emenda no campo das bolsas de formação, principalmente do PIBID.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.
- ASSIS, Alessandra Santos de. O PIBID como política pública para a formação docente. Editorial. **Revista Thema**, Instituto Federal de

Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, v. 13, n. 2, 2016.

BOBBIO, Noberto. MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil**: o desenho da política pública e seus saberes. Tese (Doutorado em Educação). UFSCAR: São Carlos, 2019.

CUNHA, Ana Luiza S., CORREIA, Luciana O. COSTA, Glauber Barros Alves. Universidade – o que é? A inconclusa saga por definições e concepções. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-19.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 49 - 68.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15, n. 44 maio/ago, 2010, p. 380 - 412.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez., 2003.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade. **Revista da Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia**, 2002.

THEODOULOU, Stella Z. The Contemporary Language of Public Policy: A Starting Point. In: THEODOULOU, Stella Z; CAHN, Matthew A. (org.). **Public Policy: The Essential Readings**. New Jersey: Prentice Hall, 1995, p. 1-9.

POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Carla Fernanda Figueiredo Felix¹

Maria Iolanda Monteiro²

Apresentação

Falar sobre políticas nacionais de formação continuada de professores implica compreender os movimentos e influências das políticas educacionais assumidas no país, pois as orientações oficiais sobre os currículos e a organização dos sistemas de ensino possuem estreita relação com as matrizes curriculares dos cursos de formação no Brasil, sejam eles de graduação, pensando na formação inicial do docente, ou nos cursos de formação continuada.

Ainda que fazendo essas análises e reflexões sobre os caminhos assumidos pela educação nacional e os reflexos disso para o professorado, não há como desconsiderar o cenário internacional. Muito das iniciativas tomadas foram e, ainda, são fomentadas e construídas por meio de grandes acordos globais, movimento iniciado na década de 90 que ficou conhecido como a internacionalização das políticas educacionais no Brasil (FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2016).

Assim, esse capítulo tem como objetivo apontar algumas discussões que aconteceram no cenário internacional que influenciaram as decisões e os rumos da educação brasileira, como também apresentar as ações realizadas no sentido de analisar as

¹ Docente da rede municipal de Valinhos e tutora da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: carlafffelix@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

propostas de formação continuada de professores alfabetizadores desde o final dos anos 90 até os dias de hoje.

Nesse sentido, primeiro há uma breve apresentação de uma sequência de grandes eventos internacionais preocupados com a educação mundial. Essa descrição auxilia na compreensão dos acordos e estratégias assumidos pelos governos na reestruturação dos seus sistemas de ensino, bem como nas políticas direcionadas para formação de professores. Na sequência é apresentada a concepção teórica assumida nesse trabalho no que diz respeito a formação continuada de professores e políticas educacionais. Por fim, são indicadas dez ações do governo federal direcionadas especificamente para a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo elas: Parâmetros em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), GESTAR I, Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, Programa Mais Alfabetização (PMAIfa) e Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Desse modo, diante do panorama das políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no país é possível analisar de forma crítica os movimentos pendulares, os avanços e recuos, o formato dos cursos, bem como as tendências teóricas e metodológicas sobre a alfabetização.

Movimentos internacionais e reestruturação da educação no Brasil

As políticas educacionais no Brasil vão sendo estruturadas e ganhando espaço em todo o território a partir das grandes discussões e acordos internacionais. No cenário mundial se discutia as questões de acesso e permanência à educação para todos, como um direito humano fundamental e uma responsabilidade dos órgãos oficiais com o propósito de garantir que essa educação fosse gratuita, pública e de qualidade.

Nessa perspectiva, vários movimentos internacionais vão sendo realizados para discutir e indicar parâmetros e caminhos para que, de fato, os países em todo mundo garantissem uma educação de qualidade. Um exemplo seriam as discussões voltadas para a educação na América Latina e Caribe que serviram de pauta para Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Conferência de Nova Delhi (1993), da Conferência de Kingston (1996), dentre outras. Esse cenário que envolvia as perspectivas da educação no mundo ficou conhecido como a internacionalização das políticas educacionais no Brasil (FREITAS, 2011; LIBÂNEO, 2016)³, que objetivaram grandes reformas na organização dos sistemas de ensino, nos currículos, na formação de professores, na avaliação e, não poderia ficar de fora do bojo de mudanças, o financiamento da educação.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultou das discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990⁴. O propósito desse encontro foi estabelecer um compromisso para que todas as pessoas tivessem acesso à educação e aos conhecimentos mínimos para uma vida digna. A partir desse documento, que teve grande impacto nos países periféricos, foram estipuladas metas a serem atingidas em relação à educação, bem como o papel dos governos na elaboração, construção e efetivação das mesmas, além do compromisso de todos em traçarem

seus planos decenais (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O primeiro Plano Decenal de Educação para Todos no Brasil (1993 a 2003) priorizou a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. A formação de professores, tanto inicial como continuada, são trabalhadas nos objetivos cinco e sete

³ As instituições multilaterais, segundo Libâneo (2016), agiam com as seguintes estratégias: empréstimos para recuperação econômica, mercadorização e privatização.

⁴ Contou com a participação de vários países, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Banco Mundial, dentre outros.

com o intuito de estabelecer parceria entre instituições, definir estratégias de aperfeiçoamento em serviço e meios para garantir a formação em nível superior dos profissionais que não possuem essa qualificação.

Os fundamentos de base que respaldaram esse documento carregam pressupostos ideológicos, políticos e filosóficos onde é possível detectar os reais interesses de grupos preocupados, principalmente, com as questões econômicas e mercadológicas, apesar do discurso humanista e democrático (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Boa parte das ações que aconteceram da década de 90 na educação brasileira foram direcionadas à reestruturação da Educação Básica, especialmente dos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Houve reformulações curriculares e pedagógicas⁵ para essa etapa da educação e, conseqüentemente, como reflexo dessa ação, boa parte dos cursos de formação continuada de professores foram para aqueles que atuam nela. Assim no conjunto das políticas voltadas para Educação Básica, os profissionais também passaram e passam por formações que atendam às novas demandas.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), novas orientações sobre a formação de professores passaram a fazer parte das iniciativas do governo para estruturação de propostas que atendessem os profissionais em serviço. As mudanças nas últimas décadas no século XX representaram uma ascensão de um novo conservadorismo na perspectiva de Bernstein (1996), tanto no que se refere ao mercado, como daqueles que passam a ocupar frentes no campo da política e na própria educação.

Em 2001 é aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE)⁶, que remete à formação de professores como um movimento de “formação permanente”, para aquisição de conhecimentos mais

⁵ Publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

⁶ Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001.

amplos com o propósito de atuarem em uma sociedade com avanços científicos e tecnológicos, em constante transição. O professor aparece nesse contexto como um protagonista que precisa estar em permanente atualização para conseguir acompanhar as transformações do mundo técnico-científico (BRASIL, 2001c, p. 67).

No último PNE - 2014 a 2024 (BRASIL, 2014)⁷, aprovado em junho de 2014, apresentaram-se estratégias e metas mais elaboradas, porém, continuou reforçando algumas propostas anteriores, como a estreito diálogo com os organismos internacionais e as negociações com o mercado exterior, o que impacta no direcionamento da educação no país.

Vale ressaltar que esse movimento para elaboração de planos de formação de professores foi orientado por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica⁸, da Base Nacional Comum Curricular, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

Esse conjunto de iniciativas é resultado da constatação da dispersão das políticas voltadas à educação, o que representa um alinhamento entre as políticas educacionais, as diretrizes para formação de professores e as pesquisas voltadas à compreensão da realidade dos contextos escolares. É considerado um avanço pensar a formação de professores como um processo contínuo, articulado, preocupado com a qualidade, com a identidade profissional docente e com a sua profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 49).

⁷ Esse documento passou por várias discussões, onde ficou por mais de dois anos parado no Congresso até sua aprovação.

⁸ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

Assim, as ações do governo federal para (re)estruturação das políticas educacionais e de um sistema de ensino atravessaram e travessam muitos desafios. A partir desses movimentos, muitas vezes interrompidos por interesses diversos, foram delineando caminhos, influenciando as orientações estabelecidas aos profissionais da educação, principalmente o professorado e a sua formação.

Políticas Nacionais de formação continuada de professores Alfabetizadores

Para analisar as políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores é primordial ter dois conceitos em vista, primeiro, o que é uma política pública e, segundo, o que se compreende por formação continuada.

Para Saviani (2008), uma política pública representa as orientações oficiais do Estado, assim, pode-se afirmar que uma política pública educacional reflete os pressupostos teóricos, econômicos e filosóficos de interesse de determinados grupos, em âmbito nacional e internacional, na formação dos sujeitos e em seu processo de escolarização. Para Bernstein (1996), elas podem ser compreendidas também como mecanismos que estabelecem e regulam princípios de controle entre os grupos sociais, sendo que esses princípios regulam as interações entre/no interior dos grupos, de modo que oficializa discursos e as relações de classe.

As políticas educacionais brasileiras, desde suas origens, são marcadas predominantes pela falta de investimentos e descontinuidade (SAVIANI, 2008). A instabilidade no cenário político e econômico geram constantes reformas, o que a longo prazo se torna insustentável mantê-las com as mesmas bases teóricas e metodológicas, o que acaba representando um constante “zigzag” ou “pêndulo”, na perspectiva de Saviani (2008). É exatamente esse movimento que pode ser observado quando se pensa na formação continuada de professores alfabetizadores, as constantes reformas são orientadas por

diferentes concepções e isso resulta em movimentos sinuosos e contraditórios nos processos formativos.

Ao refletir sobre esses processos de constituições das políticas nacionais, a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) apresenta uma concepção sobre formação continuada, segundo essa Lei, ela pode ser considerada uma capacitação em serviço, um aperfeiçoamento profissional ou ainda um treinamento em serviço. É possível perceber que existe uma variedade de concepções sobre o que é “formação continuada”, isso reflete a dualidade e os movimentos pendulares citados anteriormente, onde as discussões fazem parte de um campo de disputas que ora almejam formar um cidadão/profissional para o mercado de trabalho, ora para uma formação mais humana.

É importante apontar, que, antes de qualquer posicionamento sobre o que corresponder a formação continuada, a formação inicial de professores não tem condições de preparar os professores para atender às demandas que surgem no cotidiano escolar (GARCIA, 1998; TARDIF, 2002). É necessário levar em consideração as múltiplas possibilidades que envolvem o trabalho docente. A inserção no ambiente escolar, as relações com/no trabalho e a formação em serviço vão fazendo com que o professor continue sempre em processo de construção de saberes (TARDIF, 2002) e, conseqüentemente, formando-se continuamente no e pelo trabalho que realiza.

Uma das possibilidades de construção de saberes se dá por meio de formação continuada oferecidas em cursos vinculadas à alguma instituição, mas não nos moldes que Pimenta (2009, p. 16) vai chamar de cursos de “atualização”, “reciclagem”, principalmente quando se pensa na efetiva mudança na prática pedagógica. Pensar em formação de professores é pensar em um *continuum* (GARCIA, 1999), requer uma (re)contextualização constante, uma reflexão sobre os processos formativos (IMBERNON, 2009).

Nesse sentido, as iniciativas do governo federal impulsionadas, principalmente, a partir da LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996),

elaboraram cursos e diretrizes para formação continuada no país⁹, contudo, esse texto faz um recorte dessas propostas para indicar apenas àquelas voltadas especificamente para os professores alfabetizadores.

Com as discussões no âmbito internacional sobre educação, como já foi mencionado, foi possível perceber, em umas das suas facetas, os baixos índices de alfabetização de adultos, do acesso e gratuidade da educação de crianças nessa etapa, não só no mundo, como também no Brasil. Nesse sentido, ações pontuais para essa etapa e para os profissionais que nela atuam foram e são implementadas, revistas, (re)estruturadas, o que remete dizer que a alfabetização é vista “como elemento essencial das políticas educacionais em todo mundo” (GONTIJO, 2014, p. 10)

Assim, dez ações do governo federal são apresentadas nesse texto, sendo elas: Parâmetros em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), GESTAR I, Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, Programa Mais Alfabetização (PMAlfa) e Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Como primeira iniciativa do governo federal para os professores alfabetizadores, no ano de 1999 é lançado os Parâmetros em Ação foi uma proposta organizada em módulos, dentro de uma perspectiva construtivista, com o propósito de proporcionar aos profissionais a reflexão sobre suas experiências de modo a aprimorar sua atuação. Nesse momento não se tinha uma base clara sobre os saberes que os alfabetizadores já possuíam e as dificuldades

⁹ Proformação (1999), Progestão (2001), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica-REDE (2003), Gestar II (2004), Universidade Aberta-UAB (2006); Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica-PARFOR (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), Reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) etc.

enfrentadas, sendo que nos encontros formativos eram tratados temas e metodologias sobre alfabetização (BRASIL, 1999).

Com o propósito de dar um direcionamento mais específico sobre essas práticas de alfabetização, apresentar novas técnicas baseadas em estudos em diversos países, principalmente dos trabalhos de Emília Ferreira e Ana Teberoski, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implantado em 2001. Foi uma proposta anual de formação com duração de 180 a 200 horas, dividida em três módulos para tratar da fundamentação teórica e as fases da alfabetização, com orientações didáticas para práticas de pedagógicas de como alfabetizar e sobre o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001b, p. 29).

Também em 2001 é lançado o GESTAR I com a finalidade de tornar os professores competentes e autônomos em suas práticas pedagógicas, dentro de um formato semipresencial, na perspectiva da formação em serviço previsto na LDB nº 9394/1996. Esse curso trabalhou com temas relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, com orientações didáticas e avaliativas (BRASIL, 2001a).

O período de 2003 a 2012 foi considerado a década da alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU), o que fomentou várias iniciativas e discussões dentro do território brasileiro. O Ministério da Educação passou a adotar em suas políticas para alfabetização a perspectiva do letramento, como reflexo desses movimentos que envolviam comunidade acadêmica e órgãos oficiais e, em 2003, é lançado o Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER).

O programa buscou “resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor” (BRASIL, 2006, p.5), também seguiu o modelo semelhante a política anterior, com atividades no formato semipresencial, de formação em serviço. Os encontros presenciais ocorriam quinzenalmente e todo o curso foi dividido em dois módulos, fomentando estudos de cunho teórico-práticos, tópicos sobre avaliação e atividades de apoio a aprendizagem dos estudantes. Nesse modelo de formação os alfabetizadores faziam o

estudo individual dos materiais previamente, associavam com suas práticas pedagógicas e refletiam em conjunto nos encontros presenciais.

Neste mesmo ano, 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. A formação dos profissionais envolvidos nesse programa era realizada por meio de parceira com instituições, responsáveis por indicar as ações pedagógicas, de gestão, supervisão, planos de formação inicial e continuada para voluntários alfabetizadores. Dentro das ações dessa proposta houve recursos destinados especificamente para aquisição de material para o alfabetizador, aquisição ou reprodução de materiais pedagógicos e literários (BRASIL, 2007a).

O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem, Pró-Letramento, surgiu em 2005 com o objetivo de melhorar o desempenho da leitura, escrita e em matemática dos estudantes. A formação dos profissionais tinha como pressupostos teórico-metodológicos a perspectiva de alfabetização e letramento, oferecida no formato semipresencial, tinha como objetivo dar suporte à ação pedagógica, reflexão e construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e desenvolvimento de uma cultura de formação continuada e formação continuada em rede. O curso teve duração de 120 horas para os professores alfabetizadores, sendo 84 horas presenciais e 36 horas à distância (BRASIL, 2007b).

No ano de 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, compromisso assumido entre Governo Federal, estados e municípios com o objetivo de alfabetizar os estudantes até os oito anos de idade. Foram três ciclos formativos, o que correspondeu aos anos de 2013, 2014 e 2015, marcados por encontros presenciais e postagem de atividades realizadas pelos professores em uma plataforma virtual, onde toda proposta era acompanhada pelo governo federal. O primeiro ciclo de formações foi voltado para Língua Portuguesa, o segundo para

Matemática e, no último, foi trabalhado a Interdisciplinaridade e Inclusão (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012c).

Suas ações agruparam um conjunto de programas, materiais, referências pedagógicas e curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação e pelas instituições parceiras. O desenvolvimento profissional, a busca de autonomia docente, prática reflexiva, a construção de saberes e da identidade docente foram eixos estruturantes da formação, ao mesmo tempo em que havia uma posição acentuada nas formas de organização do trabalho, sequenciação, instrumentos avaliativos, além de prever também como eixo estruturante, à gestão, controle e mobilização social, vistos como aspectos importantes para a implementação e acompanhamento da proposta.

O Programa Mais Alfabetização - PMALFA, instituído em 2018, teve por objetivo de “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º e 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 55). Essa política foi pensada a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização, como uma estratégia do Ministério da Educação para sanar os níveis insuficientes de alfabetização das crianças.

Alinhada com Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em alfabetizar até o 2º ano, tendo a ação pedagógica focada na alfabetização nesse período, a política reconhece que o professor alfabetizador tem papel fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor alfabetizador, junto com um assistente voluntário¹⁰ promovem atividades com as crianças, desenvolvem e implementam o programa com os alunos em sala de aula.

¹⁰ O assistente voluntário tinha uma carga horária variável de atuação, que poderia ser de 5 horas a 10 horas semanais dependendo da classificação da escola, tida como vulnerável ou não. Os professores alfabetizadores poderiam optar em ter ou não ter esse profissional voluntário em sala de aula no momento da adesão da política no Sistema PDDE Interativo.

A formação do professor alfabetizador e do assistente voluntário ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, como uma forma de apoio técnico, no sentido de receber orientações de como desenvolver o programa nas escolas por meio do Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Essa política de dupla ação, ou seja, com o intuito de melhorar os índices nacionais de alfabetização e, também, para a formação continuada de professores pode ser considerada uma “formação em serviço”, onde a responsabilidade dos alfabetizadores era planejar, coordenar, organizar e desenvolver atividades articuladas com as ações do Programa (BRASIL, 2018b, p.9), desconsiderando, assim, os professores como protagonista de seu fazer docente.

Em 2019, é lançada a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto Nº 9.765 de abril de 2019, em que coloca a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Assim como a política anterior, o Programa Mais Alfabetização, ela surgiu com o propósito de melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados, ou seja, os indicadores de leitura, escrita e de matemática obtidos nos últimos anos por meio das avaliações sistêmicas.

Essa ação mais recente do governo federal tem como objetivo promover a qualidade da alfabetização nos primeiros anos no ensino fundamental, utilizando abordagens cientificamente comprovadas. Outra mudança a se destacar é com relação aos processos de alfabetização para a educação infantil, sendo que o documento base faz referência ao desenvolvimento desse trabalho na primeira infância. Suas ações estão ancoradas em seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita.

Essa política muda as bases teóricas sobre o conceito de alfabetização assumido oficialmente no país e, conseqüentemente, as orientações de como o trabalho deve ser desenvolvido. Nesse

sentido a alfabetização, na política atual, se dá por meio de evidências científicas e pelo método fônico, o que contrasta com a perspectiva das políticas anteriores que tinham como pressuposto a alfabetização e letramento, embasados nos estudos de Magda Soares (2004) dentre outros pesquisadores.

Essas novas orientações refletem diretamente no trabalho docente e no seu desenvolvimento profissional. A formação continuada de professores, de acordo com o documento final (BRASIL, 2019), tem como princípio estimular o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e aprendizagem, em promover mecanismos de certificação de professores e disponibilizar livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica. Desse modo, pode-se inferir que a formação se dará nas práticas pedagógicas escolares, pois se deve estabelecer a “cultura escolar de colaboração e compartilhamento”, uma vez que, “o sucesso de cada professor depende do trabalho dos demais professores e reflete o sucesso de todos eles” (BRASIL, 2019, p. 44).

Para deixar mais evidente os movimentos e políticas nacionais para formação continuada de professores alfabetizadores no país, a partir do final da década de 90, o quadro a seguir apresenta os principais aspectos para análise e compreensão das orientações oficiais.

Quadro 1 - Políticas Nacionais de Formação de Professores Alfabetizadores.

Ano	Política	Público	Características
1999	Parâmetros em Ação	Alfabetização de crianças, jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática * Aprimoramento da atuação docente * Construção de competências profissionais * Fundamentação teórica de base construtivista
2001	GESTAR I	Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Diálogo entre teoria e prática * Fundamentação teórica de base construtivista
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Alfabetização de crianças, jovens e adultos	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Ampliar repertório teórico-metodológico * Reflexão sobre a prática docente * Pautado na concepção teórica da Psicogênese da Língua Escrita
2003	O Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER)	Alfabetização de crianças das Séries Iniciais	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica, a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e a escrita como prática social.
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Alfabetização de jovens, adultos e idosos	<ul style="list-style-type: none"> * Promove encontros de formação inicial e continuada de alfabetizadores * Formação como processo contínuo * Reflexão, análise e avaliação sobre a prática docente * Articulação entre teoria e prática * Pautado na perspectiva de educação e aprendizagens ao longo da vida * Alfabetização como processo dialógico.

2005	Pró-Letramento	Estudantes Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Semipresencial * Formação em serviço * Formação como processo contínuo * Suporte a ação pedagógica na área da Matemática e Alfabetização e Linguagem * Pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento * Reflexão sobre a prática docente
2012	PNAIC	Estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Presencial * Formação em serviço * Reflexão sobre a prática docente * Suporte a ação pedagógicas em: Língua Portuguesa, Matemática, Inclusão e interdisciplinaridade * Pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento * Diálogo entre bases teóricas: construtivista e sociointeracionista
2018	Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	Alfabetização dos estudantes 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> * Formação em serviço * Professor conta com assistente de alfabetização * Responsabilidade das secretarias de educação em planejar e executar capacitações, em parceria com o MEC. * Foco apenas no treinamento e instrumentalização
2019	Política Nacional de Alfabetização	Alfabetização dos estudantes na Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental e Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> * Formação em serviço * Pautado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização, literacia e numeracia -método fônico * Ensino por evidências - Ciência Cognitiva e Neurociências * Formação para cultura escolar de colaboração e compartilhamento

Fonte: Felix (2020, p. 108).

Todas essas orientações do governo federal para a formação continuada de professores alfabetizadores possuem alguns pontos em comum, sendo que o formato e a dinâmica persistem de um curso para outro na maioria das propostas. Todas contam com a

parceria e participação de instituições, muitas delas universidades, para o repasse e acompanhamento dos cursos. O movimento sempre parte das demandas do Estado, a partir de indicadores nacionais e internacionais, onde elaboram diretrizes e orientações oficiais que são repassadas e revisadas junto às instituições parceiras que, por sua vez, ficam responsáveis por desenvolver as ações e acompanhar os professores alfabetizadores.

Nesse ponto, as instituições parceiras formam os profissionais (tutor, formador, orientador) agrupados por regiões/polos, que na sequência repassarão essas formações em seus municípios de origem. Estas instituições aparecem como grandes colaboradoras, consultoras ou assessoras na implementação, divulgação e avaliação das propostas didático-pedagógicas.

Outro aspecto a se considerar é que as formações direcionadas aos alfabetizadores são estruturadas na perspectiva da “formação em serviço”, o que, de certo modo, torna-se muito mais uma medida compensatória com relação aos insucessos na formação dos profissionais do magistério, do que um movimento realmente pensando dentro da perspectiva de formação reflexiva e colaborativa dos sujeitos que dela participam, pois essas mesmas políticas são estruturadas a partir de outros contextos, por outros profissionais ligados à educação, e não a partir de demandas regionais e nem pelo próprio professorado.

As matrizes teóricas basilares dos programas também vão se alterando de um modelo para outro, muitas pautam-se na perspectiva construtivista, na Psicogênese da Língua Escrita, no desenvolvimento da consciência fonológica, na concepção de alfabetização e letramento. Na verdade, esses diferentes eixos ou vertentes teórico-metodológicas para a formação continuada de professores e para os processos de alfabetização (atuação docente) repercutem em um misto de concepções e práticas. O que também traz a reflexão, segundo Dourado (2007), de que as políticas educacionais contemplam um cenário ambíguo e contraditório, de um lado se tem um avanço no aspecto democrático, de abertura

para participação de vários agentes envolvidos nas questões educacionais, e de outro, um forte conservadorismo.

Outra característica entre as políticas é a proximidade entre elas, no sentido que pouco se avança em termos de fundamentação teórica, metodologia e estrutura, o que acaba mantendo uma “tradição” das propostas formativas no país de caráter instrumentalista, ou seja, são fomentadas não a partir das reais condições de trabalho, do contexto escolar, dos estudantes e de sua própria formação dos docentes, mas a partir de indicadores, nas metas educacionais que são definidas a partir financiamento e reestruturação internacional da educação.

Considerações Finais

Historicamente, a formação de professores no Brasil é marcada por diferentes perspectivas, um campo de disputas em que há um conjunto de políticas que, no final das contas, não avançam e não superam os dilemas entre formação teórica e prática pedagógica, o papel docente, formação inicial e formação continuada.

É necessário superar também as concepções no que diz respeito ao propósito da educação no país, no sentido de estabelecer ações que visem práticas democráticas e a qualidade social. As iniciativas realizadas no país a partir da década de 90 transitaram e, ainda, transitam, na dualidade de interesses e de perspectivas, entre uma formação direcionada para o mercado de trabalho ou para a emancipação, como direito social, para formação humana.

É possível indicar ainda, por meio das políticas analisadas nesse capítulo, que alguns aspectos se tornam emblemáticos no que se refere às propostas de formação continuada de professores alfabetizadores como às limitações pedagógicas presentes nos materiais, as orientações curriculares que privilegiam determinadas áreas do conhecimento em detrimento das outras e que a formação continuada é a solução para todos os desafios que permeiam a educação brasileira, colocando nos professores a responsabilidade de alfabetizar os estudantes e pela qualidade do

ensino, desconsiderando os contextos nos quais desenvolvem seu trabalho e como estes influenciam nos processos de ensino e aprendizagem.

Há a urgência de se pensar uma formação de professores em uma perspectiva diferente do que até então foi direcionada aos alfabetizadores, pensar propostas formativas com a finalidade de formar os professores como sujeitos prático-reflexivos, que possam, dentro de sua própria realidade, desenvolver a capacidade de agrupar conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse movimento enriquece seu repertório teórico, metodológico, cultural e didático, contribuindo e colaborando com a própria prática pedagógica e com a construção da sua identidade docente.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. **Módulo Alfabetizar com textos.** Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR I.** Guia Geral. Brasília: DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores, PROFA.** Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e Departamento de Políticas Educacionais. **PRALER: apoio a leitura e escrita**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências Brasília: DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Guia Geral. Brasília: DF, 2007b.

BRASIL. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012a**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial da União, nº 243, Seção 1, p. 15.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012b**. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial de União, nº 129, Seção 1, p. 22.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Formação**. MEC / SEB. Brasília, 2012c.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, Anexo I**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 30 fev. 2022.

BRASIL. **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O Movimento da Política de Formação Continuada “PNAIC”**: do documento oficial aos professores alfabetizadores (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13379?show=full>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBANÊO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIBANÊO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação PUC- Campinas.** Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

O DIÁRIO DE BORDO, A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O COORDENADOR PEDAGÓGICO: TRAMAS FORMATIVAS

Karina Machado¹
Maria Iolanda Monteiro²

Uma breve introdução para um extenso tema

Este capítulo traz um recorte da pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2018 e 2021, na Universidade Federal de São Carlos, sob o título “Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico” (MACHADO, 2021). Durante a pesquisa, percorremos alguns caminhos entrelaçados nas práticas desenvolvidas na escola, como a avaliação da aprendizagem, os instrumentos avaliativos, o diário de bordo, a avaliação externa e o trabalho formativo do coordenador pedagógico.

Colaboraram com nossa pesquisa um grupo de sete coordenadoras, da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo que três eram de Educação Infantil e quatro do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Para este texto, optamos por trazer a discussão da função da avaliação da aprendizagem, presente na dinâmica do trabalho docente e de que forma ela contribui para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. Arelada à avaliação da aprendizagem, destacamos o diário de bordo como um

¹ Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Rio Claro, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: profkarinam@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

instrumento de registro do trabalho docente, ao mesmo tempo que se apresenta como um instrumento avaliativo (tanto dos estudantes quanto das práticas pedagógicas).

O diário de bordo assume, nesta apresentação, como um instrumento que contribui para a autoavaliação do docente, para o acompanhamento do processo de aprendizagem (análise e tomada de decisão a partir das necessidades dos estudantes) e para o acompanhamento das práticas pedagógicas, pelo coordenador, com foco formativo.

Sendo assim, dividimos este texto em cinco partes, além das considerações finais. Na primeira, discutimos as implicações da avaliação externa nas práticas pedagógicas dos docentes. Na segunda, nosso olhar se volta para o processo avaliativo que acontece na escola, na prática do professor, com intuito de promover as diversas situações de aprendizagem. Na terceira parte destacamos a observação como instrumento de coleta de dados e o diário de bordo, como instrumento de reflexão da prática e acompanhamento do processo de avaliação. Na quarta parte trouxemos algumas considerações acerca do papel formativo do diário de bordo, tanto para o seu autor (docente) quanto para o coordenador pedagógico. E na quinta parte apresentamos um pouco do trabalho formativo que o diário de bordo pode proporcionar ao coordenador pedagógico.

Avaliação externa – implicações na prática pedagógica

As primeiras experiências de uma avaliação externa, com o objetivo de verificar o desempenho de estudantes, começaram ao final da década de 1980 (GATTI, 1994; BONAMINO; FRANCO, 1999; BONAMINO, SOUSA, 2012). A primeira aplicação em nível nacional realizou-se em 1990 e no ano seguinte passou a ter a nomenclatura a qual utiliza até os dias atuais: Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Desde sua primeira edição, vem passando por reformulações em sua aplicação, como os

componentes avaliados, o público-alvo, a periodicidade, a inclusão de questionários e a metodologia utilizada.

A denominação “avaliação externa” nos remete a algo que está fora de onde se realiza. E é desta forma que a avaliação externa se concretiza: elaborada fora do ambiente em que é aplicada, isto é, a escola e todos os seus atores não têm participação construtiva deste instrumento.

Após sua aplicação a escola tem contato com os resultados, ou melhor, com os índices de desempenho dos estudantes, os quais geram *ranking*, competição entre escolas, responsabilização de resultados e exposição. Anterior a esta etapa, marca sua presença alterando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com a ilusão de preparar as turmas para este momento. Desvia o trabalho do professor, que deveria estar focado no acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, nas intervenções necessárias e nas estratégias pedagógicas pertinentes ao aprendizado daquele estudante e/ou grupo.

Poderíamos levantar uma série de elementos para discussão sobre a avaliação externa: seus objetivos, sua efetividade em diagnosticar e avaliar a educação, sobre os diversos problemas que interferem no trabalho pedagógico (e conseqüentemente nos resultados), as habilidades e competências aferidas (estão de acordo com o currículo desenvolvido?), as diferentes realidades socioeconômicas de estudantes e profissionais da educação, a padronização do instrumento, a linguagem utilizada, as condições de trabalho dos docentes, sobre seu uso para avaliar o trabalho do professor, enfim, uma série de fatores.

Também não podemos nos esquecer que a avaliação externa, como proposta de uma política educacional, com objetivo de aferir o desempenho dos estudantes, nos deparamos com a ausência de ações voltadas para as necessidades de cada instituição escolar. O que verificamos são resultados divulgados, professores responsabilizados e escolas rotuladas. Como política pública está aquém de apresentar ações que venham ao encontro de melhorias na qualidade educacional.

Porém, aqui, nos deteremos ao que observamos nos resultados da nossa pesquisa (MACHADO, 2021): a prática de aplicação de simulados para as turmas que realizarão o exame, com intuito de acompanhar o aprendizado, prever o desempenho e retomar conteúdos não apreendidos. Esta constatação nos trouxe a reflexão de que há a necessidade de se rever a forma como estes resultados são utilizados pelas escolas. Não propomos o descarte, mas o uso articulado com o planejamento, observações, ações específicas para o público que está sendo atendido, com a avaliação da aprendizagem e, como citaram Freitas *et al.* (2014), com a avaliação institucional.

Reiteramos que o trabalho pedagógico da escola, dos professores, não pode estar a serviço dos resultados, dos índices de uma avaliação externa. As aprendizagens na escola são muito mais amplas do que um único instrumento pode examinar/verificar.

Já adiantando as reflexões das partes que se seguem, compreendemos a avaliação como um processo de acompanhamento dos processos de ensinar e de aprender, como um diálogo, constante, que se estabelece entre a prática do professor, os objetivos de aprendizagem e o percurso dos estudantes. Tendo este entendimento sobre o que é avaliar, é importante que não se olhe para a avaliação externa com a mesma ótica, afinal, ela está mais para um exame do que propriamente uma avaliação. Desta forma, ela deve ser compreendida como mais um instrumento de coleta de dados da aprendizagem.

A avaliação no chão da escola – diagnosticar, planejar, intervir e avançar

Afinal, o que é avaliar? Quem, o quê e para quem se avalia na escola? Ao buscarmos respostas para estes questionamentos, devemos incluir os sujeitos diretamente³ envolvidos neste processo

³ É importante citar que consideramos os sujeitos diretamente envolvidos, mas não desconsideramos todos os sujeitos ativos na dinâmica escolar, tampouco a

avaliativo: professores e estudantes. Quem avalia estes sujeitos? Como são avaliados? Para que são avaliados?

Quando falamos em avaliação, em virtude de nossas experiências estudantis, há uma probabilidade muito grande de nos remetermos a momentos específicos: a aplicação de provas. Avaliar e aplicar provas são processos interligados, porém, diferentes. Segundo Villas Boas (2012) ainda há entre os professores esta confusão entre o que seria avaliar e o que é aplicar uma prova e, convergindo com a autora, reiteramos que a prova faz parte do processo de avaliar. Portanto, prova e avaliação não são sinônimas.

A avaliação é processo, é movimento, é ação, é continuidade. Ela é “uma tarefa didática, necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2013, p. 216). Ela permite que se conheça o que os alunos já sabem, como aprendem e também é reveladora dos resultados obtidos e dos conhecimentos adquiridos (ZABALA, 1998).

Se avaliar é investir todas as possibilidades para que os alunos aprendam e para isso é preciso acompanhar o processo de aprendizagem de cada um deles, é preciso definir caminhos e estratégias para este acompanhamento. Sendo assim, propomos que os docentes tenham conhecimento de uma série de instrumentos, de “coleta de dados” (LUCKESI, 2011). As “provas” não são descartadas no processo avaliativo, tampouco utilizadas como um momento de finalização do processo de aprendizagem. A partir desta compreensão do que se é avaliar, fica claro que não podemos confundir, ou considerar a avaliação como aplicação de provas, com exames, com verificação de conteúdos e atribuição de notas. É um processo amplo e contínuo da tarefa do professor.

Atrelada à realização dos instrumentos avaliativos, devemos considerar que o docente não poderá esperar o momento da aplicação deste instrumento para tomar conhecimento de certas

responsabilidade de ações de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade.

dificuldades dos estudantes. Para isso, propomos uma postura avaliativa em que o professor, guiado por seu objetivo de ensino, estará atento e acompanhando, de diversas formas, a aprendizagem dos estudantes.

Este acompanhamento é chamado por Villas Boas (2012) de avaliação formativa. Esta avaliação “visa à aprendizagem do aluno, à do professor e ao desenvolvimento da escola” (VILLAS BOAS, 2012, p. 33). Durante este acompanhamento, o docente utilizará diversos caminhos para coletar informações do desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, e durante sua atuação já atuará nas dificuldades encontradas (e não unicamente após a aplicação de instrumentos).

Utilizar a avaliação formativa na prática pedagógica é assumir uma postura investigativa, de acompanhamento de como o estudante vem construindo seu conhecimento, como (e se) está compreendendo, se está com dúvida, e quais intervenções são necessárias? “Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios” (LUCKESI, 2011, p. 149).

Para a realização de suas aulas e concretização (ou aproximação) de seus objetivos de ensino, o docente desenvolve diversas estratégias para que seus estudantes aprendam o que se está sendo ensinado. Há um objetivo guiando estas escolhas, estas ações. E atrelado ao ensinar deve estar o avaliar, o acompanhar. Este acompanhamento pode assumir características formais e informais (VILLAS BOAS, 2012). A avaliação formal é intencional, são as provas, pesquisas, atividades escritas etc.; as informais se configuram nos momentos de interação entre estudantes e docentes.

As provas, ou “instrumentos de coleta de dados” (LUCKESI, 2011), se apresentam numa diversidade de opções, que devem ser escolhidas de acordo com os objetivos e estratégias desenvolvidas em sala de aula. Os docentes podem utilizar provas escritas (objetivas ou dissertativas), portfólios, observação, mapas conceituais, análise de casos, projetos e outros (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Destacamos aqui a observação como um instrumento avaliativo que assume as duas características citadas, a formal e a informal, e que vai alimentar o instrumento de registro de acompanhamento dos processos de ensinar e de aprender: o diário de bordo.

A observação e o diário de bordo como instrumentos avaliativos

A observação é uma ação pedagógica que pode (e deve) ser muito explorada pelo docente, pois é de extrema utilidade para suas intervenções no processo de aprendizagem dos estudantes e também para a realização de sua autoavaliação.

Quando falamos em observar é necessário clarificar as distintas situações em que esta ação pode ocorrer. A observação pode ocorrer de forma planejada e intencional. Para esta situação o professor define seus objetivos, local, momento, tempo, forma de registro e o que será observado. E ainda há a observação que não é intencional, planejada, mas que também permite a coleta de informações (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009; VILLAS BOAS, 2012).

Em ambas as situações é de suma importância o registro, se não possível no momento, que seja logo na sequência. Tais registros serão feitos de acordo com a organização do docente e com o tipo de observação realizada. Presume-se que em uma observação intencional, planejada, o docente organize planilhas, fichas ou outro tipo de registro para suas anotações. Há um foco de observação, há a definição do que se quer observar naquele momento e para isso é preciso sistematizar este registro avaliativo.

No caso de observações não intencionais, o uso de “um caderno, próprio, tendo uma folha dedicada ao registro da observação de cada aluno, ou em ficha, uma para cada aluno. O importante é escrever o que é visto e ouvido [...]” (VILLAS BOAS, 2012, p. 99), de forma contextualizada.

O registro das observações (intencionais ou não) também poderá ser feito no diário de bordo (ou diário de aulas), de forma a contribuir com o docente na compreensão do desenvolvimento da

aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, na decisão de ações de intervenção e mediação.

Podemos considerar, então, que a observação não é meramente algo que se vê ou se ouve na rotina pedagógica. A observação assume papel de coleta de informações, de mais um recurso e/ou instrumento no processo de acompanhamento da aprendizagem. E, além de ser utilizada como um instrumento, sistematizada, também é necessária para os registros reflexivos dos docentes em seus diários (quando há o uso deste recurso).

O diário de bordo, diário de aulas, ou ainda, semanário, é um documento de registro pessoal, “em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo na aula” (ZABALZA, 2007, p. 13) e, dependendo da importância que se dá neste registro, poderá apresentar uma riqueza de informações pedagógicas.

Seu uso no contexto pedagógico deve estar pautado no objetivo de reflexão sobre a prática e não na descrição dos conteúdos e procedimentos da aula. Para isto, é importante que o docente, no momento do registro, realize algumas questões para si:

- Quais eram meus objetivos nas atividades desenvolvidas?
- As estratégias utilizadas auxiliaram todos os alunos? Quais mudanças precisaram ser feitas? Qual é a minha hipótese sobre a necessidade de tal mudança?
- As atividades foram adequadas para todos? Que tipo de intervenções foram necessárias? Preciso reforçar/rever conteúdos?
- Que fatores contribuíram ou atrapalharam no desenvolvimento da aula/atividades? Como conduzi a resolução?
- Quais questionamentos surgiram na aula e o que eles podem me indicar, pedagogicamente? (MACHADO, 2021).

É importante citarmos que não consideramos que o diário seja uma série de perguntas a serem respondidas, pois assim ele perderia sua característica pessoal, de narrativa, de registro reflexivo, de protagonismo docente. Considerando que muitas outras questões e situações surgem na dinâmica da sala de aula, as questões apresentadas são norteadoras, com intuito de auxiliar o

processo de analisar sua prática, contribuir para a reflexão de suas escolhas e resultados e em novos replanejamentos.

Segundo Zabalza (2007, p. 27), o diário de aulas⁴ é um meio de “revisão e análise da própria prática profissional” e promove aprendizagens para o docente, pois se presta mais atenção ao que acontece para narrar posteriormente e neste momento examina os fatos. Ao escrever sobre os fatos e examiná-los, aprofunda sua compreensão nas ações, define mudanças e assim inicia um novo ciclo de atuação (ZABALZA, 2007).

E aqui voltamos na ação de observar. Sem observar (intencionalmente/planejado ou não), sem acompanhar, sem estar lado a lado com seus estudantes, sem interagir, ouvir, fazer junto, circular pela sala etc., não é possível coletar informações sobre o desenvolvimento da aprendizagem, não é possível refletir sobre suas escolhas pedagógicas, sobre os resultados alcançados, não é possível fazer escolhas a partir das necessidades dos estudantes.

Se o docente não acompanha, não tem uma postura avaliativa (constante) de seu grupo, não há como realizar registros reflexivos em seu diário de bordo, tampouco reavaliar suas escolhas e promover outras, mais adequadas à necessidade dos estudantes.

Estes registros aos quais nos referimos, neste texto, são realizados no diário de bordo/aulas. Desta forma, podemos dizer que este documento assume diferentes papéis, entre eles: registro do professor, reflexão/autoavaliação docente, revelação de práticas pedagógicas, registros do desenvolvimento dos estudantes.

É um documento que assume, inicialmente, três aspectos importantes, destacados para este texto: permite ao professor desenvolver e vivenciar o processo de reflexão sobre sua prática, e também permite a consulta dos registros de avanços (ou não) dos estudantes, favorecendo um olhar amplo sobre o desenvolvimento destes e, ao coordenador pedagógico, revela-se como um instrumento de acompanhamento das práticas pedagógicas e do processo de aprendizagem.

⁴ Termo utilizado pelo autor. Aqui optamos por “diário de bordo”.

Diário de bordo: formativo ou burocrático?

Como dito anteriormente, o diário de bordo é um documento pessoal, de registro do docente de suas reflexões sobre sua prática. Se assim compreendido e utilizado, já transpõe a ideia de descrição da aula. Porém, se não há a compreensão de que é um instrumento colaborativo ao docente, no exercício reflexivo de sua prática, torna-se burocrático, com pouca contribuição e carregado de crenças (ou empecilhos) que atrapalham seu principal objetivo.

Refletir não é tarefa fácil, e podemos elencar uma série de fatores necessários para esta ação: planejamento, conhecimento teórico, atenção aos detalhes (falas, gestos, perguntas, respostas e etc.), objetivos claros e específicos, intencionalidade, saber aonde se quer chegar, saber em que lugar cada estudante se encontra na trajetória da construção de seu conhecimento.

Alarcão (2011, p. 49) relata que a dificuldade de refletir é observada em crianças, adolescentes, adultos, e que é preciso “fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível que se buscam interpretações articuladas, justificadas e sistematizações cognitivas”. Já Zabalza (2007) chama a atenção para a dificuldade dos professores em realizarem registros:

Costuma-se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente ágrafa (porque devemos ensinar as crianças a escrever, mas nós mesmos resistimos muito a escrever: nossas experiências, comunicações em congresso, artigos etc.). (ZABALZA, 2007, p. 29).

Transpor a ideia de que o registro no diário é, em primeiro lugar, colaborativo ao docente, ao seu trabalho, à sua prática, é a primeira barreira que temos que vencer quando propomos uma ação reflexiva na prática docente. Quando o docente faz o registro de sua aula, quando narra a experiência vivida, está em processo de reflexão, pois a “atividade de escrever traz consigo o fato da reflexão como condição inerente e necessária” (ZABALZA, 2007, p. 44). Portanto, antes de pensar “para que vou escrever sobre isso”, é

necessário pensar: “vou registrar a construção do conhecimento e do meu trabalho, para que assim, eu possa compreender melhor como cada estudante está construindo seu conhecimento e quais escolhas posso fazer para contribuir com cada um deles”.

O mesmo autor ainda se refere aos diários como uma “via potente de acesso ao estudo rigoroso e vigoroso dos processos em ensino” e que “são uteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações” (ZABALZA, 2007, p. 25-26). Sendo assim, o diário se apresenta, no universo pedagógico, como fonte formativa para o seu autor, o professor, e para o coordenador pedagógico.

Para o docente, poderá representar um constante movimento de autoavaliação e reflexão de sua prática, um diálogo com suas escolhas, suas observações, seus fracassos, seus sucessos, suas inquietações, com o registro contínuo do processo de ensino que se encontra em suas mãos. Para o coordenador, representa uma importante fonte pedagógica, as práticas desenvolvidas, as dificuldades, os focos formativos (individuais e coletivos) do seu grupo de docentes e, por que não, dos discentes também?

Diário de bordo: instrumento para atuação formativa do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico é um professor que, em determinado momento de sua carreira, assume esta função, e, dentre tantas tarefas executadas por ele, destacamos a mediação na formação continuada dos docentes. Este profissional tem diversos caminhos para acompanhar as práticas pedagógicas e promover diferentes situações formativas. Um dos caminhos que destacamos neste texto é o diário de bordo, pois nele o docente registra, a partir de sua ótica, suas práticas.

Como já explanado, compreendemos a avaliação da aprendizagem como um processo de acompanhamento da construção do conhecimento dos estudantes. Diferenciamos a avaliação da prova/exame e clarificamos que os instrumentos são

parte colaborativa do processo avaliativo, nos momentos de coleta de informações. Destacamos a observação como um instrumento avaliativo (e também como uma ação constante do docente); a importância dos registros destas observações e, assim, apresentamos o diário de bordo, que em nossa compreensão é alimentado pelo processo de observar (intencionalmente ou não) os acontecimentos em sala de aula, contribuindo no processo de analisar e refletir sobre as práticas desenvolvidas, resultados obtidos, estratégias a serem mantidas ou alteradas, sucessos e fracassos no desenvolver das aulas, avaliação dos estudantes e etc. E por fim, enfatizamos que o diário de bordo é instrumento formativo tanto para o docente quanto para o coordenador pedagógico.

Além de ser um instrumento formativo, configura-se como instrumento de registro do acompanhamento do processo avaliativo, já que o docente vem registrando, entre outras situações, os avanços e dificuldades dos estudantes. Estes registros, cheios de detalhes do processo avaliativo dos alunos, contribuem no processo de oferta dos objetivos de aprendizagem, no planejamento do professor, na avaliação individual e coletiva da turma, no acompanhamento por parte da coordenação pedagógica.

Estas observações e registros diários “darão consistência à memória avaliativa do professor, não apenas sobre as crianças, mas também sobre as ações mediadoras que ele próprio desencadeou em busca da evolução/superação delas em determinado aspecto do desenvolvimento” (HOFFMANN, 2018, p. 107), sendo possível revisitar estas observações sempre que necessário.

Desta forma, podemos indicar aqui que é possível o coordenador realizar também o acompanhamento do processo de aprendizagem e avaliativo dos alunos, por meio dos registros no diário⁵.

No diário de bordo “aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. Assim como as razões pelas quais o fazem e a

⁵ Não é o único meio de acompanhamento, mas, quando utilizado na perspectiva apresentada neste texto, é rico em informações.

forma como fazem” (ZABALZA, 2007, p. 45). Sendo assim, torna-se matéria-prima para os momentos de reflexão da prática docente, tanto para professor quanto para o coordenador.

Especificamente para o coordenador poderá ser de grande importância na perspectiva formativa docente, pois poderá servir, em conjunto com outros caminhos, de coleta de informações sobre as práticas pedagógicas realizadas dentro da escola. Será possível identificar a escolha dos elementos para o desenvolvimento da aula, as dúvidas, as emoções, os objetivos alcançados e por alcançar, os encaminhamentos, os fatores que contribuíram ou interferiram negativamente, as dificuldades identificadas, os avanços (ou não) no processo de aprendizagem. É fonte de identificação das necessidades formativas, docentes e discentes, coletivas ou individuais, permitindo a atuação de forma a contribuir com a postura reflexiva, isto é, de análise da sua prática.

Ao ler os registros dos docentes, e conhecer a prática destes, deverá indicar questões problematizadoras, a fim de auxiliar o docente a refletir sobre sua prática. Além destas questões diretamente no diário de bordo, o coordenador ainda pode propor outras ações, como: realizar registros junto com o docente (de uma aula gravada ou de uma aula assistida por ele), propor trocas entre os pares, de seus registros, propor observações periódicas de grupos de alunos. Poderá, ainda, proporcionar momentos em que devem localizar em seus registros questões pedagógicas, como as intervenções realizadas, resultados, mudanças de estratégias, avanços, dificuldades (sua e/ou dos estudantes), registros avaliativos, outras observações importantes para a reflexão de sua prática etc.

Na perspectiva deste trabalho formativo, o coordenador pedagógico deverá tomar alguns cuidados:

- O diário de bordo não é o único meio de conhecer a prática docente, visto que o registro é feito pela perspectiva de quem escreve, das dificuldades de escrita que se pode apresentar, da inexperiência docente, dificuldades em gestão da sala, planejamento de aulas e outros.

- Buscar diversos caminhos de conhecer a prática do docente e auxiliá-lo quando necessário (conversas formais e informais, observação de aulas, leitura e auxílio nos planejamentos, acompanhamento no atendimento aos pais, construção de atividades, de instrumentos avaliativos e outros).

- Por apresentar ricas informações, inclusive de dificuldades pedagógicas, o *feedback* deste coordenador deve ser cuidadoso, para que não se transforme em receitas do que deve ser feito. Sua atuação deve mobilizar a prática reflexiva.

Sendo um formador, o coordenador deverá estimular o seu docente para que reflita sobre sua prática, registre os problemas, busque as soluções, levante hipóteses, mude estratégias, e que, principalmente, contribua para o desenvolvimento do protagonismo de sua atuação.

Considerações finais

A avaliação da aprendizagem é direcionadora no desenvolvimento da tarefa de ensinar. É ela quem sinaliza os caminhos a serem percorridos ou abandonados. Um docente que tenha uma postura avaliativa, atento aos processos que estão se desenvolvendo com sua turma, que diversifica seus instrumentos, que registra sistematicamente suas observações e reflexões, terá maior probabilidade de fazer escolhas mais assertivas em seus planejamentos, de forma que estejam mais próximas das necessidades do estudante. Para esta postura, não descartamos o uso dos instrumentos avaliativos, das provas, mas chamamos a atenção de que devem ser utilizados como coleta de informações sobre o processo de aprendizagem. Destacamos a observação como um instrumento e como uma ação do docente, a fim de ter em mãos dados sobre a aprendizagem dos alunos e tomar as decisões de intervenções e novas estratégias (quando necessário).

Em relação ao diário de bordo, concluímos que ele é um documento de registro do professor, que apresenta ricas informações para a reflexão pedagógica, tanto do docente quanto

do coordenador pedagógico. É um diálogo que se estabelece entre docente e sua prática e assim contribui para o seu planejamento, para a sua autoavaliação e para a avaliação dos estudantes, já que os registros devem revelar, também, os processos de aprendizagem (no plural, pois são diferentes estudantes). Exigirá do docente um olhar mais atento em sua aula, porém, é imprescindível que os registros sejam realizados sistematicamente e com periodicidade, para que não se perca os detalhes do que foi observado.

Para o coordenador, possui aspecto formativo, pois revela as práticas pedagógicas e, assim, pode revelar diversas situações de atuação formativa. Até mesmo a ausência de registros detalhados pode revelar um foco formativo a ser trabalhado (dificuldade em registrar, em observar, em planejar, em definir focos). Sendo um formador, deve estimular o seu docente, fazer “provocações pedagógicas”, mediar os conhecimentos, promover a troca entre os pares, trazer questões que auxiliem o docente a refletir sobre sua prática, e o diário de bordo se apresenta como um dos caminhos para esta atuação.

O trabalho articulado entre as observações intencionais e não intencionais com os registros no diário de bordo, resultam em melhores resultados na avaliação da aprendizagem, compreendida aqui, como um acompanhamento do processo de aprender. Desta forma, o diário de bordo, os registros, as reflexões estão a serviço deste acompanhamento, desta postura avaliativa. Ao se apresentar como um contínuo registro das observações e reflexões do professor, além de se configurar em um instrumento de registro da avaliação do aluno, é matéria-prima para as ações e intervenções nas aprendizagens.

Entretanto, o diário de bordo não descarta o uso de outros instrumentos avaliativos. Ele é um meio de registro das observações e reflexões do professor e poderá conter também a análise dos resultados, da coleta de informações de outros instrumentos avaliativos. Tem sua função no processo avaliativo dos estudantes, a partir do momento em que contribui com a reflexão das estratégias pedagógicas, mas não é o único meio para isso.

Sendo o acompanhamento do trabalho docente a principal atribuição do coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA, 2012; CAMPOS; ARAGÃO, 2012; DOMINGUES, 2014; MELO; AROEIRA, 2021), com o objetivo de melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, é imprescindível que a maior parte do tempo deste profissional seja destinado ao trabalho formativo com o grupo docente. É preciso que tenha em sua organização, horários de trabalho com os docentes: leitura dos diários, análises, devolutivas (escritas e orais), conversas formativas, registros de questões problematizadoras, mediação de conhecimento com outros pares, planejamento e organização de formações sistematizadas, orientação na construção de atividades, de instrumentos avaliativos etc.

No que se refere a atuação do coordenador pedagógico, podemos destacar alguns pontos formativos em relação às avaliações. Podemos indicar o trabalho de construção de compreensão de que a avaliação externa deva ser analisada em conjunto com o grupo de docentes, junto com outros elementos, como mais um instrumento a ser utilizado na tentativa de se estabelecer um índice de qualidade.

Para além da preocupação com os índices das avaliações externas, é imprescindível que se exerça uma avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011) das aprendizagens dos alunos, e este acompanhamento deve ser fruto do trabalho colaborativo entre docente e coordenação pedagógica. Temos, então, outro ponto formativo. Compreender o que é avaliar, o que é acompanhar, a importância de seus registros, a intencionalidade na observação, os objetivos bem definidos, a reflexão da prática, a construção de instrumentos, a escolha de estratégias etc.; são elementos de atuação contínua deste coordenador, que vai buscar diferentes caminhos para a sua coleta de informações (entre eles, o diário) e diferentes estratégias de mediação.

Para finalizar, destacamos a importância e responsabilidade da atuação do coordenador pedagógico nas escolas, pois tem em mãos fontes de identificação de necessidades formativas e precisa

buscar meios de colaborar com a formação continuada do seu grupo docente. E uma boa formação, resultará em boas propostas de aprendizagens. Sendo assim, registramos que é preciso reconhecer seu papel formativo dentro das escolas, inclusive que se estabeleçam políticas públicas de formação para estes profissionais, com formações voltadas a sua atuação.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**. n. 108, p.101-132, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373 – 388, abr./jun. 2012.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (org.) **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional – caminhando pela contramão**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 10, p. 67-80, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br> . Acesso em: 20 abr. 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Karina. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem**: o papel do coordenador pedagógico. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15602>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MELO, Karine de Abreu; AROEIRA, Kalline Pereira. **Formação contínua e o Coordenador Pedagógico da Educação Infantil**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. [E-book].

O BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Clodoaldo Gonçalves Leme¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Iniciamos nosso capítulo, ressaltando a importância de se discutir a vivacidade das transformações históricas, principalmente na atualidade pelas tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da qual fazem parte de minha pesquisa de mestrado. Essas transformações têm contribuído para a socialização da comunicação entre diferentes gerações, já que a linguagem dos meios digitais de alguma forma acaba por nortear os caminhos para a interação dentro de diferentes ambientes, englobando “outras esferas formativas, atingindo os valores, a ética, os aspectos psicológicos e emocionais” (MONTEIRO, 2021, p. 127). Nessa lógica, buscamos evidenciar a cultura digital como um direito básico aos educandos da EJA, na qual a interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem seja mediado pelas TDIC.

O reconhecimento legal do direito à educação básica gratuita e obrigatória àqueles que não conseguiram acesso à escola na idade própria se deu tardiamente com a Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF-88) e, como modalidade de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB-96), sendo

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos. E-mail: clodoaldoleme@estudante.ufscar.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

reafirmada na Resolução CNB/CEB nº 1, de 2000, quando instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA (BRASIL, 1988; 1996; 2000a). Seu percurso se destaca ao longo dos anos no cenário educacional brasileiro, principalmente no campo das lutas sociais, em especial, com os movimentos populares que, num processo contínuo e sem interrupções, mesmo sofrendo ameaças e atuando na clandestinidade em um período da história marcado pela ditadura civil-militar, ainda reivindicam e lutam por uma educação sem distinções e igualitária para esse público excluído do processo de escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os tópicos a seguir seguirão uma ordem cronológica acerca da trajetória da EJA e de seu processo histórico de transformações em busca de direitos ao longo dos séculos no Brasil, destacando os períodos mais importantes da história da alfabetização, da escolarização e do letramento de jovens e adultos.

Iniciamos com a “Alfabetização de adultos nos períodos da colonização, do Império e da 1ª República no Brasil”, correspondendo aos ciclos do Brasil Colônia (1530 – 1822), período marcado pela alfabetização dos povos indígenas e colonos; o Brasil Imperial (1822 – 1889) de um sistema educacional excludente e a Primeira República (1889 – 1930) marcada pela falta de compromisso com a população analfabeta.

Na sequência, o tópico “Da invisibilidade à legalidade da EJA” da Era Vargas (1930 – 1945) e República Populista (1946 – 1964) apresenta as primeiras políticas públicas voltadas aos adultos e Paulo Freire. Dando prosseguimento, “Da legalidade ao retrocesso educacional brasileiro” da Ditadura Militar (1964 – 1985) é definida pela repressão e controle em todos os campos civis, inclusive sobre a educação da população que sofria com o analfabetismo. No tópico seguinte é apresentado a “Reconstrução do país e o futuro da EJA até as primeiras décadas do século XXI”, que compreende o período de Redemocratização do Brasil (1985), na qual a EJA sai da ilegalidade e é reconhecida como modalidade de ensino. E por fim, no último tópico, trazemos nossas considerações em relação ao que foi levantado e discutido. É a partir destes dados históricos que

buscamos refletir sobre as principais políticas educacionais de formação docente para compreendermos a conjuntura atual da EJA, seus desdobramentos e suas condições específicas que transcendem as exigências do ensinar a ler e escrever dentro da cultura digital estabelecida no país.

Alfabetização de adultos nos períodos da colonização, do Império e da 1ª República no Brasil

A educação de adultos no Brasil tem início com a Companhia de Jesus, historicamente denominados de Jesuítas (1549 – 1759). Esse período é caracterizado pela doutrinação cristã dos povos indígenas, já que a educação era de caráter instrucional e, posteriormente, estendeu-se aos africanos escravizados no Brasil. Sua permanência em terras brasileiras foi sustentada pelo reinado de Portugal, no qual deu poderes absolutos para exercerem suas atividades educacionais e religiosas “nos dois primeiros séculos da colonização” (SAVIANI, 2013, p. 41).

Contudo, com a ascensão de Marquês de Pombal como ministro do rei de Portugal, foram implantadas algumas reformas em todos os níveis do império, tendo como principal mudança educacional, a expulsão dos Jesuítas do reino português, gerando “desorganização do sistema de ensino” brasileiro (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Essa mudança abriu portas para os professores régios, “mas o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros” (SAVIANI, 2013, p. 107).

No que se refere à Reforma Pombalina, destacou-se por trazer ideias iluministas ao Brasil e as famosas aulas régias que ensinavam grego, latim, grego, retórica e filosofia, elitizando a educação desse período, já que o ensino era destinado aos filhos dos colonos e grande parte da população não tinha direitos à educação. Dessa forma, limitou-se o acesso aos mais pobres a esse tipo de ensino, que em sua grande maioria eram os escravos, os indígenas e as

mulheres, ou seja, a camada da sociedade entendida como inferior daquela época (SAVIANI, 2013).

Nesse cenário monopolizado da educação pela hegemonia da elite brasileira, poucos foram os esforços realizados pela classe dominante. Um exemplo desse descaso parte da Constituição Imperial de 1824 que, na intenção de garantir o acesso à educação a todos os brasileiros como direito constituído, ficou somente na teoria e, novamente, o direito ao ensino público reservado à uma minoria (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dez anos mais tarde o Ato Constitucional de 1834 distribuiu o ensino do povo brasileiro às províncias, assim, os jovens e adultos que não tiveram acesso às cadeiras das escolas, puderam ter os primeiros contatos com o mundo letrado, mas um ensino de cunho assistencialista. No entanto, “o pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Esse processo de introduzir os iletrados à escola foi se prolongando ao longo dos anos e, nesse curso, foram inúmeras as reformas no ensino brasileiro durante o período de transição do Império à Primeira República (1889 – 1930). Numa ordem cronológica, inicia-se com a Reforma Couto Ferraz de 1854; seguido do Decreto 7.031 de 1878 de Leôncio de Carvalho, que institui o ensino primário no período noturno apenas aos adultos do sexo masculino e, no ano seguinte, dá-se sua Reforma de 1879; tivemos também a Reforma Benjamin Constant de 1890; o Código Eptácio Pessoa de 1901; a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911; a Reforma Carlos Maximiliano de 1915 e a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz de 1925, fechando “o ciclo de reformas federais do ensino na Primeira República” (SAVIANI, 2013, p. 170).

Todas essas reformas não alteraram de forma significativa o quadro do analfabetismo no país, em virtude da falta de escolas e pouquíssimos professores para atender uma demanda tão grande, sem contar que a sociedade dessa época estava organizada para atender os interesses da aristocracia escravagista, ou seja, a classe

dominante jamais proporcionaria uma educação libertadora e emancipatória. Nesse contexto, essas reformas apenas estigmatizaram ainda mais os analfabetos, relegando-os à marginalização e ao desprezo (SAVIANI, 2013).

Além das reformas que não agregaram em quase nada em relação à alfabetização dos adultos durante esse período, outros fatores também determinaram o declínio educacional no país. Como a Constituição republicana de 1891, que agravou a situação dos analfabetos ao criaram mecanismos legais para restringir o acesso ao voto, excluindo os “adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Ou seja, solucionar o problema do analfabetismo no Brasil nunca foi de interesse dos governantes e da elite brasileira, somente quando suas necessidades não são atendidas e os interesses políticos exigem novas formas de coagir a população para obter vantagem.

Assim, a constituição de uma educação para poucos em uma sociedade marcada pelo elitismo se estendeu até o fim do século XIX. Foi quando surgiram as ideias revolucionárias advindas dos movimentos dos trabalhadores europeus. Essas ideias foram apropriadas pelas “organizações operárias de diferentes tipos” no Brasil, iniciando uma mudança de pensamento entre a população que passaram a reivindicar direitos iguais e acesso à educação pública e gratuita, a fim de corresponder aos interesses das pessoas que mais necessitavam deste bem social (SAVIANI, 2013, p. 182).

A falta de iniciativa do próprio governo republicano em relação ao ensino da população que, inclusive, culpabilizava o analfabetismo do povo brasileiro pelo fracasso do desenvolvimento econômico do país, fez com que o movimento operário de ideias socialistas que, mais adiante surgiram as ideias anarquistas e comunistas, mobilizasse os trabalhadores do setor industrial para reivindicar “o ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional”, além de escolas e bibliotecas para a população (SAVIANI, 2013, p. 182).

Do ponto de vista daqueles que lutavam por direitos iguais numa sociedade marcada pela hegemonia do campo educacional brasileiro, essas ideias não hegemônicas prepararam o caminho para a pedagogia dos movimentos sociais e populistas do final do século XIX e início do século XX, do qual Paulo Freire fará parte, posteriormente, como protagonista da alfabetização de adultos e da linha de frente por uma educação que valorizasse a cultura popular voltada aos mais pobres e desassistidos por políticas públicas (SAVIANI, 2013). Período marcado pela “ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação”, que ao mesmo tempo, foi uma das estratégias para suprir a falta de políticas educacionais, tanto para a formação docente como para o acesso ao direito à educação (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252).

Da invisibilidade à legalidade da EJA

Com a revolução de 1930, realizada por Getúlio Vargas, não foi diferente, pois apesar dos esforços em transformar o país com o progresso da industrialização, os marcos legais do seu governo provisório não trouxeram tantas novidades para o campo da educação de adultos. Somente a partir da Constituição Federal de 1934, que há a menção do direito ao ensino integral, gratuito e obrigatório para os adultos, mas apenas na teoria, pois, de acordo com Paiva (2003), as produções literárias para esse público são registradas, exclusivamente, a partir da década de 1940, vindo “a se firmar como um problema de política nacional [...] pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia tratamento particular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Dentro desse contexto e com o fim do regime ditatorial de Getúlio Vargas em 1945, o país passa por uma transformação política e social dentro do ideário liberal vigente desse período, no qual os esforços para atender o público adolescente e adulto que, encontrava-se fora da escola, era em função do alto índice do analfabetismo no país. Tal motivo, sempre gerou desconforto

diante dos países desenvolvidos e, no Brasil, essa postura apenas reforçava o preconceito contra os analfabetos. A fim de erradicar o analfabetismo entre a população são criadas consideráveis campanhas de educação para adolescentes e adultos. É a partir desses esforços que, durante aproximadamente 11 anos, para ser mais exato, no decurso dos anos de 1947 e 1958, foram identificados inúmeros progressos com a alfabetização dessa faixa etária adulta e, também, de seus diversos problemas estruturais, incluindo uma carência na formação dos professores para atender esse público (PAIVA, 2003).

É nesse importante período histórico que surge Paulo Freire, como professor e idealizador do método para alfabetizar adultos e de diferentes movimentos sociais em prol da valorização da cultura e educação popular. Concomitantemente, a igreja católica em parceria com o governo federal, alcançava os extremos do país com aulas via rádio, conseguindo alfabetizar adultos de regiões afastadas dos grandes centros urbanos, em especial, a população da zona rural, mas sem a preocupação de formar educadores para atender essa demanda (PAIVA, 2003).

Nessas circunstâncias surgem as primeiras campanhas de alfabetização de adultos para angariar novos eleitores urbanos e também da zona rural, já que “o direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos” (SAVIANI, 2013, p. 316). Paralelamente, despontava a educação popular que vinha crescendo com os movimentos de base da Igreja Católica, culminando na criação do Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961. “Em meio a esse panorama, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 252).

As principais ações com o foco nos adultos e adolescentes tiveram início com o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947 do governo federal e o Serviço de Assistência Rural e Urbano

(SAR) em 1949, promovido pela Arquidiocese de Natal – RN. Estes serviços foram importantes para alcançar os lugares mais remotos do Brasil rural e atender a demanda do governo e aos interesses da igreja (PAIVA, 2003). Já as campanhas governamentais desse período, mesmo a passos lentos, também foram importantes para transformar a realidade da população que estava fora da escola e pela diminuição do analfabetismo desse período (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Tais campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947 a 1963; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952 a 1963; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958 a 1963 e a Mobilização contra o Analfabetismo (MNCA) de 1962 a 1963 estiveram presentes durante 16 anos na tentativa de erradicar o analfabetismo no país, mas com poucos recursos financeiros do governo federal e pouquíssimos professores, houve apenas uma diminuição nos índices de escolarização entre os adultos (PAIVA, 2003).

Embora os esforços do governo federal estivessem pautados na redução do analfabetismo no país entre as décadas de 1940 a 1950, é a partir de 1960, até o golpe militar de 1964, que a educação de jovens e adultos avança significativamente no cenário educacional brasileiro, em razão da mobilização de diferentes movimentos sociais desse período. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio”, auxiliando para o funcionamento e abrangência desta política. Contudo, mesmo com a participação dos movimentos de educação popular em destaque nesse período, principalmente com as experiências bem-sucedidas de alfabetização de Paulo Freire, não foi suficiente para que a educação de jovens e adultos tivesse um capítulo especial na LDB de 1961. Tanto que não há nenhum registro sobre o tema e muito menos para a formação docente para esse público.

Entre tais movimentos, os mais importantes estavam organizados pela sociedade civil, como o Movimento de Cultura

Popular (MCP) de 1960; o Centro Popular de Cultura (CPC) de 1961; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler de 1961; o MEB, criado pela Conferência Nacional dos Bispos de Brasil (CNBB) em 1961 e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) de 1962. Por fim, no ano de 1964, é criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborado para dar rumos aos movimentos que se proliferavam no país, cujo responsável foi Paulo Freire, juntamente com seu método utilizado pelo programa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Da legalidade ao retrocesso educacional brasileiro

No entanto, com a ascensão do regime ditatorial militar em 1964, todos os avanços e conquistas da educação popular em prol da alfabetização de adultos foram encerrados, pois ameaçavam a hegemonia da conjuntura política vigente que estava sob a égide dos interesses de órgãos nacionais e internacionais (SAVIANI, 2013). Esse modelo de governo vinha se articulando muito antes do golpe militar na intenção de retomar o poder que perderam durante a República Populista de 1945 a 1964. Ao reconhecerem a transformação social pela educação das classes menos abastadas, ou seja, “um instrumento de ação política [...] os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113). Assim, os militares tentaram controlar os movimentos de educação popular por meio da repressão, mas esses movimentos continuaram atuando na clandestinidade até a redemocratização do Brasil (PAIVA, 2003).

Por efeito da insatisfação popular com a educação no início do regime militar, foi criado no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O programa tinha como objetivo central erradicar o analfabetismo da população adulta em 10 anos, mas foi idealizado pela imposição para o controle, com a falta de participação da sociedade civil em geral, má remuneração dos professores, tecnicismo e nivelamento nos âmbitos federal,

estadual e municipal. Todavia, a preocupação do regime autoritário era manter as aparências para os órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU), que cobravam o cumprimento dos acordos internacionais sobre a educação brasileira e, em especial, impossibilitar qualquer vínculo às ideias libertárias “para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Diante do histórico fracasso do programa com o plano de erradicar o analfabetismo para o desenvolvimento socioeconômico do país com o MOBREAL, foi encerrado em 1985, quando decretado o fim da ditadura militar. Em função da repressão desse período e sem oposição, o MOBREAL recebeu diversas críticas em relação à sua finalidade, gestão, financiamento e de sua integridade, pois os altos índices de analfabetismo no término do regime ditatorial não foram condizentes aos apresentados nos 18 anos de sua existência (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Reconstrução do país e o futuro da EJA até as primeiras décadas do século XXI

Com a redemocratização do país em 1985, é criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar). Esta política teve um início promissor por meio de parcerias com os diferentes movimentos populares e instituições públicas e privadas da sociedade civil brasileira em prol da educação de adultos. Entre suas incumbências de articulação das políticas educacionais, estava a promoção da “formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir materiais didáticos, supervisionar e avaliar as atividades” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120). Porém, do mesmo modo que o MOBREAL, sua política para acabar de vez com o analfabetismo estava pautada na descentralização e desresponsabilização do Estado. Assim, mais uma política de alfabetização tem seu destino marcado pelo fracasso, sendo extinta em 1990.

Com o processo de redemocratização consolidado no Brasil, ampliam-se os debates em torno do futuro da educação de jovens e adultos. Com a abertura política, os movimentos sociais e populares reconhecidos legalmente puderam exercer seu direito de intermediar nas decisões junto aos órgãos do governo. “Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte” de 1988, resultando na garantia do “direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

No entanto, ao assumir a presidência do país em 1990, Fernando Collor de Mello encerra a Fundação Educar para conter gastos, deixando a “responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). Em seu lugar, é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e, assim, inicia-se o projeto de descentralização e desmonte da educação para jovens e adultos nos próximos 12 anos, com pouquíssimos avanços em relação a políticas públicas, mas com muitos cortes de verbas para a âmbito da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dentro dessa nova conjuntura política algumas ações positivas para a alfabetização de jovens e adultos despontaram nesse período da década de 1990. Como o Movimento de Alfabetização de São Paulo (MOVA-SP) que, posteriormente, em 2003, tornou-se o MOVA-Brasil. Sua atuação até os dias atuais está pautada no “processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade”, reforçando o ato político de reivindicar direitos sociais para garantir a cidadania e o bem-estar de todos (GADOTTI, 2013, p. 26). Este importante movimento teve apoio de diferentes frentes de combate ao analfabetismo, primeiramente pela prefeitura de São Paulo, onde se originou o movimento, e mais adiante, com o governo federal, o Instituto Paulo Freire (IPF), Federação Única dos Petroleiros (FUP) e pela Petrobras (GADOTTI, 2013).

Ao longo de 8 anos tramitando no congresso, finalmente é sancionada a tão esperada LDB-96. Contudo, para Haddad e Di Pierro (2000), além de seu relator desprezar as negociações entre os educadores e especialistas durante o processo de construção e formulação da lei, em seu interior na seção dedicada à EJA, o texto resume-se em reafirmar “o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos”, a diminuição de idade para a certificação tanto para o ensino fundamental a partir de 15 anos de idade, como para o ensino médio, dos 18 anos em diante e, principalmente o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em contrapartida, no ano 1997, é criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) para reduzir o analfabetismo entre os brasileiros, por meio de ações não governamentais de parcerias da iniciativa privada, mas legitimado pela Primeira Dama. Essa estratégia visava diminuir os gastos com professores que em sua grande maioria eram inexperientes e mal remunerados. Apesar de ser uma política educacional voltada para o público juvenil com duração de 5 meses, teve um ínfimo progresso na alfabetização dessa faixa etária. “Assim como o MOBREAL, não conseguiu cumprir o seu propósito” com a erradicação do analfabetismo no país, sendo extinto em 2002 (CATELLI JR, 2014, p. 97).

Já o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sob a coordenação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi idealizado pelas universidades públicas e trabalhadores do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1997, mas posto em vigor em 1998. Esta política pública destaca-se no campo da alfabetização de adultos por atender a demanda dos trabalhadores do campo de diversos assentamentos espalhados pelo Brasil, oferecendo “cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a

elevação de sua escolaridade básica” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125). Mesmo com grandes resultados positivos deste programa, sua trajetória teve um fim em 2020 com sua extinção pelo Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020c).

Por meio do Parecer CNE/CEB 11/2000 de 10 de maio de 2000 e da Resolução CNE/CEB nº 01, de 5 de julho de 2000 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Assim, foram reconhecidas as especificidades dos educandos, garantindo o direito à educação conforme suas necessidades, no que tange ao seu modo de vida, cultura e valores. Para a formação docente foram estipulados prazos para a adequação dos cursos superiores que prepararão os professores em exercício com a formação continuada e os futuros professores para atender “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”, superando a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos (BRASIL, 2000a; 2000b, p. 56).

Em 2002, é criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) na intenção de certificar a população sem a responsabilização do governo federal pelo aprendizado daqueles que procuravam realizá-lo. De fato, essa foi mais uma estratégia do Estado para atender seus interesses em não formar cidadãos críticos para a realidade, aumentando a desigualdade entre a população. Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume o papel de emissor de certificados, mas por ineficiência e inconstância em sua execução, no ano de 2017, encerra-se as certificações para o ensino médio. Desse modo, o ENCCEJA assume novamente esse compromisso de certificação dos estudantes que completam o ensino fundamental (BRASIL, 2002; 2017). Essa postura do governo federal só confirma sua intenção de contabilizar a quantidade de analfabetos e daqueles que concluíram o ensino básico no país, limitando a emancipação daqueles que buscam concluir os estudos, por meio de uma educação sem o compromisso de formar cidadãos ativos.

Ao assumir a presidência em 2003, Luís Inácio Lula da Silva, criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) na tentativa de

erradicar o analfabetismo no país, mas tentando avançar no combate contra as inúmeras mazelas geradas em governos anteriores, pecou pelo baixo investimento, poucas salas de aulas, mesmo com a disponibilidade de setores da sociedade civil que disponibilizavam espaços para as aulas, professores improvisados, falta de coordenadores e supervisores (DI PIERRO; HADDAD, 2015). De acordo com Catelli Jr (2014, p. 103), “todos esses elementos colocaram em questão o alcance do PBA, que foi reformulado, a partir de 2007, a fim de ganhar maior consistência”. Mesmo com problemas, o programa continuou sua trajetória até ser reformulado novamente em 2022, no qual foi disponibilizado recursos materiais, técnicos e de formação aos entes federativos que adotassem a tal política pública (BRASIL, 2022).

Criada em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) teve papel importante em analisar o PBA e identificar seus problemas crônicos, resultando num diagnóstico com baixos índices de pessoas alfabetizadas pelo programa, mas com certo avanço da política pública em relação a governos anteriores, “visto que sempre há um discurso político-eleitoral por trás do lançamento de cada programa” (CATELLI JR, 2014, p. 105). Em 2011, esta secretaria recebeu o eixo de Inclusão à sigla, passando a ser reconhecida a partir de então como SECADI, mas ao assumir a presidência em 2019, Jair Messias Bolsonaro a extingue pelo Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, sendo substituída pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) (BRASIL, 2019a).

Dando sequência com os cortes deste governo que se encerra em 2022, meses depois ocorreu outro corte das políticas educacionais para a EJA, com a extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), pelo Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b) e outros programas “existentes foram encerrados, a exemplo do PBA, Projovem Urbano, PRONERA e o Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) (BARBOZA; SILVA, 2020, p. 148). Nessa nova conjuntura política, é criada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, mas o

documento trata da EJA com superficialidade, retratando-a apenas no desenvolvimento de materiais didáticos e “sem instituir nenhuma diretoria específica à modalidade” (BARBOZA; SILVA, 2020, p. 148).

No contexto da formação docente para a EJA, desde a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2015, até a terceira versão em 2017, as únicas referências em relação à EJA são de forma superficial e sem aprofundamento, ou seja, mesmo com governos com pautas direcionadas a políticas educacionais com viés mais democrático não são suficientes para assegurar o direito à educação, amplamente difundido na legislação, mas que não pode ser esquecido para ser negado como no passado (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019).

Nos anos seguintes, seguindo os parâmetros da BNCC, a Resolução CNE/CP nº 02, de 2019, que define as DCNs para a formação docente, no intuito de atender “todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade” (BRASIL, 2019c, p. 03) e a Resolução CNE/CP nº 01, de 2020, que trata da formação docente continuada, não consideraram as características essenciais da EJA e de seus educandos, relegando-os novamente em segundo plano (BRASIL, 2020b).

No contexto da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), o Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020a), orienta todos os sistemas de ensino a se adequarem com a reorganização do calendário escolar para o cumprimento de carga horária não presencial. Com essa orientação são desconsideradas todas as “disparidades no que tange ao acesso e utilização de recursos tecnológicos, bem como desigualdades sociais, culturais e econômicas estruturais na sociedade brasileira”, não reconhecendo as singularidades intrínsecas dessa modalidade de ensino, da injustiça e da desigualdade social enraizada em nosso país (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020, p. 408).

A instituição das Diretrizes Operacionais para a EJA nos contextos presenciais e a distância (EaD), alinhada à Política

Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC (BRASIL, 2020b), pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 2021 (BRASIL, 2021), além de relativizar as desigualdades sociais de educandos e professores no contexto pandêmico, ainda limita o progresso da EJA no seu processo emancipatório, visto “como uma proposta arriscada de universalização do acesso às tecnologias, explicitada como via única dos novos arranjos dos processos de ensino e aprendizado” (ARRUDA; OSÓRIO; SILVA, 2020, p. 409).

Em suma, desde seu surgimento até as duas primeiras décadas do século XXI vemos que a EJA sempre sofreu com o descaso e sempre esteve em segundo plano. Atualmente, isso se tornou ainda mais evidente e recorrente, principalmente com seu desmonte e sucateamento viabilizado pelos mecanismos antidemocráticos de partidos com pautas neoliberais, restringindo e dificultando o acesso e a permanência dos educandos às escolas públicas. Em decorrência disso, percebemos que as políticas para o atendimento dos educandos e para a formação docente apresentadas neste capítulo, quase sempre trataram de forma superficial e negligente esse público, reafirmando o que a sociedade dirigente espera para essa modalidade de ensino. Desse modo, para garantir um ensino de qualidade é necessário “ampliar o financiamento destinado à EJA e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam” (DI PIERRO, 2010, p. 954).

Considerações finais

Percebe-se ao longo deste capítulo que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos foi sendo construída por meio de muitos esforços, reivindicações, fracassos e vitórias. Essa estratégia ainda é utilizada até a atualidade para garantir o direito à educação para os sujeitos que ainda sofrem com a falta de acesso à escola, permanência e, principalmente, com o estigma da marginalização por serem considerados analfabetos. Por intermédio dessa organização, é reconhecida como um processo histórico de lutas em torno de ideais libertários e populistas contra o Estado que sempre esteve voltado

aos interesses do capital e classe dominante, impedindo o avanço de políticas educacionais para o público da EJA.

Nessa luta constante para garantir o acesso de milhões de pessoas analfabetas e semianalfabetas à uma escola desvinculada dos padrões elitistas, não faltaram inúmeras iniciativas, tanto governamentais como da sociedade civil, com reformas, decretos, campanhas de alfabetização, congressos, conferências, seminários, fóruns e o próprio chão de escolas improvisadas em todo território brasileiro, que buscavam contribuir para a erradicação do analfabetismo no país. No entanto, em sua grande maioria, acabavam não concluindo as ações e suas metas de melhorias educativas, iniciando outros programas quase sempre com a mesma promessa de que atenderiam de forma efetiva a todos.

Essa falta de compromisso por parte de diferentes governos e da própria elite brasileira ao longo dos anos, refletiu-se em políticas públicas descontínuas e superficiais, desvalorizando professores e colocando os educandos à margem da sociedade. Nesse contexto, a EJA no decorrer de seu processo de construção foi confundida muitas vezes por ser apenas uma política para se aprender a ler e escrever, sem criticidade e alienada da realidade, portanto, excludente. Ou seja, um sistema discriminatório e reducionista que desconsidera as especificidades desse público e de seu curso emancipatório que não quer sua ascensão, mas sua submissão sem a devida justiça social.

A organização dos movimentos sociais, expressa na historicidade da educação popular, ainda é fonte importante para a garantia desses sujeitos exercerem o direito à educação garantida na legislação. Toda mobilização tem fortalecido os debates sobre o futuro da EJA em tempos de retrocesso na política brasileira, principalmente sobre a possibilidade de reavaliar algumas políticas educacionais voltadas à essa modalidade tratada com superficialidade.

Referências

ARRUDA, Dayana de Oliveira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; SILVA, Sara Santana Armoa da. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – p. 398 - 416 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52407>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à Educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.19 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3737>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988**. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 91/16, nº 106/20 e nº 107/20 – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2019b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Ministério da Economia. Brasília: MEC, 2020c. BRASIL. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10252-20-fevereiro-2020-789792-publicacaooriginal-160038-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja**. Portaria nº 2.270. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Casa Civil. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022**. Brasília: MEC, 2022. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.959%2C%20DE%208,%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C%20nos%20art. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Exame não será mais utilizado para certificar o ensino médio. Brasília: Portal MEC, 2017. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020**. Colegiado: CP aprovado em 28/4/2020. Brasília: MEC, 2020a. BRASIL. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PARR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>.

Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Brasília: 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>.

Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>.

Acesso em: 05 jul. 2022.

CATELLI Jr., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto. **A educação é a base? 23 autores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 10 mar. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.- set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQS YrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir (org.). **MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em: <https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8 DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2022.

MONTEIRO, Maria Iolanda. Apontamentos sobre mídias, comunicação e formação infanto-juvenil. In: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber; VELOSO, Braian (org.). **Luzes sobre a Educação na Cultura Digital: proposições sobre mídias, redes e inclusão**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021. 294 p.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6a ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003, 527 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4ª ed., 2013. (Coleção Memória da Educação).

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista** [on-line]. 2016, v. 32, n. 4. p. 251-268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>. Acesso em: 14 out. 2022.

A LEI FEDERAL Nº10.639: UM INSTRUMENTO LEGAL DE LUTA, FORÇA E RESISTÊNCIA

Lucas Rodrigues de Oliveira Souza¹

Maria Iolanda Monteiro²

O objetivo desse capítulo é discutir a importância da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003, n.p.), seus impactos e desdobramentos na contemporaneidade. O capítulo está organizado a partir da seguinte estrutura: uma breve introdução sobre os objetivos gerais da Lei e os motivos pela qual foi criada, o contexto histórico da Lei, a necessidade de possíveis desdobramentos para amplitude da sua atuação, bem como seus impactos na Educação Básica brasileira ao longo dessas duas décadas de existência, resistência e luta. Este capítulo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Neste texto, apresentamos e discutimos sobre a relevância das produções em educação relativas às relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa teve início em agosto de 2020.

Os conteúdos prescritos na Lei 10.639/03 são capazes de potencializar a formação dos estudantes, uma vez que enriquecem o currículo escolar e possibilitam que as instituições de ensino proporcionem uma educação igualitária, equânime e democrática, contemplando a pluralidade cultural existente no nosso país. Diante disso, estudos sobre a Lei 10.639/03 são de extrema

¹ Graduado em Pedagogia e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. Docente da rede municipal de Piracicaba, interior de São Paulo. E-mail: lucasroliveira.souza@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

relevância no campo das políticas educacionais, de modo que oferecem aos leitores interessados uma compreensão maior sobre sua relevância, contexto histórico e contribuição no campo educacional.

A Lei de nº 10.639/03 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. A Lei nº 10.639/03 prescreve a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de Educação Básica do país (BRASIL, 2003, n.p.). Essa determinação legal é resultado de pressões e lutas do movimento negro em busca de uma melhoria na qualidade de vida e educação da população negra.

Antes de descrever a importância, reflexo e impactos da presente lei na educação nacional, é importante destacar os motivos que levaram a sua criação para, somente assim, conseguir compreender a sua tamanha proporção no âmbito de políticas públicas efetivas para a construção de uma sociedade que caminha rumo à equidade, antirracismo e liberdade plural.

O racismo em seu âmago, talvez, seja o “campo chave” para compreender, em uma perspectiva geral, as motivações que influenciaram a luta pela criação da lei discutida nesse capítulo. Compreender o racismo e seus prejuízos que marcaram significativamente a vida da população negra ao longo da história do Brasil é fundamental para construir percepções sólidas sobre o peso da Lei 10.639/03 na formação de uma sociedade mais equânime e democrática.

Pereira (2018), em suas análises sobre a influência da Lei 10639/03, no ensino da cultura africana e afro-brasileira ilustra e apresenta um pouco dessa linha de pensamento sobre os prejuízos do racismo na vida da população negra. A autora começa seus estudos contextualizando a marca que o racismo deixou na sociedade brasileira e seus danos que afetaram o progresso da comunidade negra no país, tanto no âmbito profissional, quanto no âmbito acadêmico e doméstico. Nos séculos XVIII e XIX, segundo a autora, havia intelectuais europeus que se esforçavam em publicar estudos que disseminavam a ideia de uma possível

superioridade branca em relação às demais raças e tentavam comprovar esses dados no campo científico. Esses estudos contribuíram para a divisão da sociedade em grupos de brancos, pretos e amarelos (considerados indígenas e orientais). Os grupos eram classificados sob uma balança e ótica que seguiam uma perspectiva de inferioridade e superioridade, na qual pessoas brancas estavam no topo em detrimento de pessoas negras que estavam em condição subalternas (PEREIRA, 2018, p. 20).

Os estudos de Pereira dialogam com as ideias de Schwarcz (1993), que retrata a sociedade dessa época e revela quais as intenções desses estudos. Para ela, o argumento que subsidiavam esses estudos tinha o propósito de disseminar um conceito de raça que deveria ser aceito socialmente. Esse conceito permitiria a compreensão dessa equivocada e inexistente superioridade branca e, com isso, incentivaria o fortalecimento e manutenção das práticas de exploração, violência e discriminação que as nações exploradas sofriam.

Esses estudos europeus, de cunho racista, de acordo com Pereira (2018), influíram na sociedade brasileira nos anos de 1870 a 1930, a ponto de, convenientemente, fortalecer as práticas de exploração e escravização da população negra no país. Contudo, essas teorias racistas também permitiram que intelectuais brasileiros pensassem sobre a situação das pessoas negras brasileiras, suas origens e seus problemas sociais. O movimento de pensar sobre a condição da comunidade negra ao longo da história do Brasil exigiu aprofundar as reflexões sobre a Lei Áurea³, assinada pela Princesa Isabel em 1888. Ao estudar a Lei Áurea, é possível perceber que sua implementação apenas possibilitou a libertação das pessoas escravizadas, não garantindo melhores condições de vidas a essas pessoas. Não houve cláusulas e artigos na Lei que possibilitassem reparos, indenização ou manutenção para as pessoas escravizadas viverem uma vida digna de trabalho,

³ Lei imperial n° 3.353 sancionada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel que, basicamente, declarou extinta a escravidão no Brasil (MONTEIRO, 2012, p. 359).

educação e saúde. Ao contrário disso, as pessoas escravizadas continuaram vivendo uma vida insalubre, de condições subumanas, enquanto o ato da princesa Isabel reverberou por muitos anos – até mesmo na contemporaneidade - como um ato “heroico” (PEREIRA, 2018, p. 20-21).

A Lei Áurea marcou a história nacional por determinar a extinção da escravidão no país e esse movimento criou um reconhecimento da princesa Isabel como “heroína” da história. Contudo, há ressalvas pertinentes a serem destacadas para realizar uma leitura desse fato da história de uma forma crítica, analítica e fiel aos reais fatos que ocorreram nessa época.

As pessoas escravizadas nesse período, além de todas as situações insalubres e tenebrosas de castigos, violência e condições desumanas, eram tratadas como objeto lucrativo. Em 1824, houve a criação de um documento intitulado “Constituição do Império”. Essa Constituição tinha o propósito de tentar amenizar esse contexto violento e extinguir os atos cruéis sofridos por essas pessoas – documento que não conseguiu atingir seu objetivo, pois havia já uma cultura escravagista que normalizava e, até mesmo, se beneficiava com todo esse contexto (MONTEIRO, 2012, p. 358).

Nessa Constituição, havia ideias que indicavam noções de igualdade entre as pessoas, contudo, os escravizados continuaram sendo tratados a partir dessa ótica comercial. De acordo com Monteiro (2012, p. 359):

O cenário de absoluta ausência do reconhecimento da dignidade da pessoa humana em relação aos negros escravos é o nascedouro das leis abolicionistas, iniciadas do conjunto de manobras sociais empreendidas entre o período de 1870 a 1888 em prol da libertação dos escravos, dentre elas a Lei do Ventre Livre – n. 2.040, de 28 de novembro de 1871 –, que libertou todas as crianças nascidas de pais escravos; e a Lei dos Sexagenários – n. 3.270, de 28 de setembro de 1855 –, que previu a libertação dos escravos com mais de sessenta anos, embora os beneficiários devessem trabalhar mais cinco anos gratuitamente para o senhor a título de indenização.

A Lei Áurea, portanto, foi constituída nesse contexto de aspirações abolicionistas. A interpretação literal e absoluta da lei, como já mencionado, corresponde a libertação geral de todas as pessoas escravizadas, isso é, a partir da sua legitimação, a escravidão deveria ser extinta no Brasil. A partir disso, a população negra escravizada romperia suas relações com as fazendas em que moravam e poderiam decidir seu modo de vida, moradia e demais condições de sobrevivência (MONTEIRO, 2012, p. 360).

Montenegro (1983) discute em sua dissertação a trajetória, o contexto histórico e o contexto político do período próximo ao da libertação das pessoas escravizadas e os impactos desse movimento na época. Diante de tanta violência e opressão acumulada por anos e se perpetuando por geração em geração, as situações de fuga de escravizados ocorriam cada vez com mais frequência – fato esse que causava incomodo imenso nos escravistas da época que eram resistentes a todos os rumores de um possível caminho em prol da libertação. Os anos se passavam e surgiam, mesmo que em sua minoria, grupos de pessoas que defendiam o fim da escravidão no país. (MONTENEGRO, 1983, p. 123).

O movimento em favor a abolição permanecia crescente concomitante à crise financeira do Império. Montenegro revela que, em 1883, houve um levante organizado pelas pessoas escravizadas na cidade de Campinas, interior de São Paulo, na qual buscavam lutar pela abolição e pela instauração de uma República no Brasil. Foi um momento de luta e de mobilização que afetou diretamente o contexto da época, influenciando o pensamento coletivo da sociedade brasileira a refletir sobre essas pautas (MONTENEGRO, 1983, p. 126).

Muitas leis foram criadas nesse período, tanto de cunho abolicionista quanto por parte dos conservadores. Diante das fugas dos escravizados se tornarem um acontecimento constante, em 1886, a Câmara foi pressionada a aprovar um projeto que determinava a pena de açoites em espaços públicos para as pessoas escravizadas que realizam e organizavam as fugas. A discussão desse projeto e a morte de duas pessoas escravizadas após sofrerem 300 açoites

provocaram a pressão e agitação dos abolicionistas. Embora aprovada a lei, a insatisfação dos abolicionistas da época continuava em crescimento e proporcionava efeitos cada vez mais próximos ao do objetivo final de abolição da escravatura e consolidação de uma República (MONTENEGRO, 1983, p. 129-130).

As leis que buscavam “amenizar” as condições subumanas das pessoas escravizadas, assim como a lei que determinou o fim da escravidão, apresentavam outros interesses em suas origens, tanto de cunho político, quanto econômico. De acordo com Montenegro (1983):

Na verdade, a Lei do Sexagenário e a revogação do açoite tinham como objetivo imediato arrefecer o movimento abolicionista e sua permanente campanha na imprensa, nos teatros e nos comícios. [...] Cabe indagar que benefícios poderiam os escravos tirar da lei do Ventre Livre, da Lei do Sexagenário ou da revogação da pena de açoites, se viviam presos nos seus locais de trabalho, não tendo acesso a qualquer meio de comunicação e tendo do mundo as informações que seus senhores permitiam chegar-lhes (MONTENEGRO, 1983, p. 131).

Todavia, uma das análises que podemos realizar sobre esse fato da história é que a Lei Áurea, como expressa em sua íntegra, menciona apenas a libertação das pessoas escravizadas. Em nenhum artigo ou capítulo a lei prescreve algum tipo de auxílio por parte do império para ajudar essas pessoas que até então estavam vivendo anos e gerações de escravidão. A lei não determinou que o império oferecesse moradia as pessoas que foram escravizadas, ao menos orientações para os órgãos públicos acolherem essas pessoas no âmbito educacional, social, financeiro ou de saúde pública (MONTEIRO, 2012, p. 360).

Essa discussão revela que as pessoas escravizadas na época imperial só foram libertadas do contexto de escravidão. Apenas não poderiam mais serem objetos comerciais nem obrigadas a servir os senhores de engenho. De acordo com Monteiro:

Procedendo-se à interpretação literal e teleológica da norma, extrai-se que a finalidade da Lei Áurea foi a imediata extinção da escravidão no Brasil. A

partir de então, uma a uma as portas das senzalas foram sendo abertas e os negros puderam irromper, pela primeira vez, os limites das cercas das propriedades de seus senhores, como forma de concretizar os ditames literais da lei [...] No entanto, se no primeiro momento a Lei Áurea significou a libertação dos escravos do jugo dos seus senhores, no momento seguinte, condenou aqueles a viverem como vítimas do sistema, uma vez que se encontravam livres, sem, contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, emprego, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado (MONTEIRO, 2012, p. 360).

A perspectiva de Monteiro indica que não houve movimento de inserção das pessoas escravizadas na sociedade. Uma sociedade que havia sido construída sob bases e alicerces racistas, exploratórios e desiguais, não estava preparada para simplesmente acolher, abrigar e oferecer condições mínimas de sobrevivência a essas pessoas que sofriam esse contexto tenebroso. Mesmo com a vigência da lei vigorando pelo país e as pessoas negras não mais em situações escravagistas, a população perpetuava em sua cultura as raízes e práticas racistas.

Os estudos sobre o contexto pós-abolição revelam que não houve alterações significativas na vida das pessoas que eram escravizadas, uma vez que não existia a preocupação de integrá-los em sociedade. A população negra não tinha oportunidade de emprego, acesso a instituições de ensino e, ao menos, estruturas de moradia. Diante desse contexto, alguns ex-escravizados se envolveram no campo rural, plantando pequenas roças que serviam de subsistência. Aqueles que não permaneceram no campo agrícola, optaram por tentar ingressar no mercado de trabalho nos grandes centros urbanos, mesmo com muita resistência da sociedade em admiti-los (MONTEIRO, 2012, p. 361).

As ofertas de emprego que surgiam para as pessoas ex-escravizadas eram aquelas com condições precárias e, mesmo assim, ainda não eram muitas vagas disponíveis. Essa falta de vagas gerou um contingente substancial de desempregos para a população negra. Com isso, a sociedade brasileira sustentou o estereótipo de “preguiçosos” a pessoas negras, alimentando a ideia

de inferioridade que sustentavam a base da sociedade racista do país por anos (MONTEIRO, 2012, p. 363).

Frente a esse contexto pós-abolição, é possível perceber que as pessoas ex-escravizadas não tinham acesso a condições melhores de trabalho, moradia, saúde e educação. Sendo assim, não havia leis e suporte governamental que garantissem direitos de uma vida digna a essas pessoas. Isso revela que a Lei Áurea sustentou a ideia de uma pseudo-liberdade para pessoas escravizadas. Nesse sentido, de acordo com Monteiro (2012):

Voltemos o foco para o período pós-abolição. Uma vez libertos e largados à própria sorte sem a mínima condição de igualdade com os brancos daquela sociedade, em cujo seio, por esse motivo, não foram inseridos, os ex-escravos não encontraram meios de gozar do direito às liberdades, anunciada por Bobbio – ‘para’ e ‘de’ – eis que absolutamente desprovidos de direitos sociais (de) e, assim, desprivilegiados quanto a qualquer espécie de poder (para) [...] Se a liberdade concedida de direito fez-se desacompanhar de concretude social, não há que se falar em liberdade de fato, de igualdade entre as pessoas, tampouco do reconhecimento da dignidade da pessoa humana dos escravos libertos (MONTEIRO, 2012, p. 364).

O objetivo deste capítulo é o de discutir sobre os impactos da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003, n.p.) na Educação Básica, bem como resgatar sua trajetória histórica e motivações que levaram a sua implementação. Nesse sentido, conhecer o contexto histórico do país e de que modo a sociedade brasileira foi constituída é fundamental para compreender a origem da lei e sua relevância no âmbito educacional, social e político.

À luz dos acontecimentos reportados nos excertos anteriores desse capítulo, é possível perceber que ainda na contemporaneidade a sociedade brasileira carrega resquícios de um passado tenebroso de desigualdade racial e violência simbólica que reflete estruturalmente na vida da população negra no que diz respeito a oportunidade de trabalho, educação e vida em sociedade. É a partir desse contexto e na perspectiva de reparação histórica que a Lei de nº 10.639 de 2003 foi sancionada.

A Lei de nº 10.639/03 foi construída em um contexto de mobilização e luta, na qual pessoas negras, militantes do movimento negro, estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos na luta pela igualdade racial protestavam por melhores condições de vida no tocante às políticas públicas sociais e educacionais. Conceição (2011), em sua dissertação, discorre sobre os caminhos de construção e efetivação da Lei.

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei federal nº 10.639, complementando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, n.p.), aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, que prescreveu, no artigo 26, o seguinte decreto: “Nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, n.p.). Diante disso, a aprovação da Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003, n.p.) determinou que todas as instituições de ensino da Educação Básica, obrigatoriamente, deveriam contemplar os estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira em seus currículos escolares, valorizando, discutindo e ressignificando a história do povo negro no Brasil (CONCEIÇÃO, 2011, p. 11).

Em sua essência, a Lei de nº 10.639/03 configura-se enquanto um dos instrumentos de ordem do governo federal para erradicar as práticas racistas que são frutos desse contexto que marcou um espaço significativo na história do nosso país. É, em outras palavras, um veículo condutor em busca de uma sociedade mais justa, equitativa, igualitária e equânime. Através da educação de crianças, jovens e adultos, a lei pretende oferecer subsídios necessários para a formação de sujeitos críticos, que conhece a história, se reconhece nela e, criticamente, se propõe a contribuir para a construção de uma sociedade antirracista⁴.

As contribuições da lei para a formação do cidadão brasileiro são amplas e significativas, não se limitando apenas às práticas de

⁴ Conceito discutido por Ribeiro (2019) em sua obra: *Pequeno manual antirracista*.

ensino, mas também na ressignificação de uma estrutura nacional que priorizou durante muito tempo uma perspectiva e narrativa eurocêntrica. Ao longo dos anos, a narrativa presente nos livros didáticos e nos demais instrumentos de informação apresentou uma história nacional em que, de certa forma, silenciava a história do povo negro antes da escravidão. De acordo com Conceição (2011):

A Lei federal nº 10.639/03 abriu espaço para um projeto nacional de educação de pretensões transformadoras, encampando uma reivindicação antiga do Movimento Negro. Ao determinar a obrigatoriedade de trabalhar na rede de ensino público e privado o conteúdo 'África, cultura e história e cultura e história da população negra brasileira', a Constituição brasileira não só pretende alterar a LDB, mas também a história da educação no Brasil. Reconhecer a diversidade étnica e cultural do país possibilita a discussão das diferenças existentes entre essas etnias e culturas e de como estão estruturadas essas diferenças. [...] Ao se reconhecer como parte importante da história do Brasil, o segmento negro da população, em um primeiro momento por meio do Movimento Negro e de intelectuais engajados na causa, rompeu a estrutura senhorial que se mantinha sob a falácia da 'democracia racial' (CONCEIÇÃO, 2011, p. 15).

Como discutido por Conceição (2011), no excerto, a Lei 10.639/03 pretende não apenas acrescentar os estudos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro, mas também contribuir para uma mudança de comportamentos, ideologias e desconstrução de conceitos que inviabilizam a luta por uma educação mais democrática e igualitária.

O mito da democracia racial, mencionado pelo autor, é discutido por Nilma Lino Gomes (2005, p. 57) enquanto uma "corrente ideológica" que, em seu discurso, considera e defende a ideia de igualdade no âmbito político, educacional e social entre pessoas brancas e negras no Brasil. É um discurso que, basicamente, nega a existência de uma desigualdade racial entre as pessoas no que diz respeito a igualdade de oportunidades e tratamento na sociedade. Nesse sentido, segundo Gomes (2005):

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos, e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (GOMES, 2005, p. 57).

Gomes defende a ideia de que é necessário desmascarar a ideia de “democracia racial”, pois ela é um mito inexistente que caminha na “contramão” da realidade do país e até mesmo da história nacional marcada por anos de escravidão em que pessoas foram submetidas a violências absurdas, explorações compulsórias e isenção de direitos básicos de sobrevivência. Em um país que carrega séculos de um contexto escravagista em que pessoas tiveram sua vida ceifada por interesses exploratórios fundamentados em ideias de inferioridade pela sua cor de pele e local de origem, o discurso de democracia racial é, de fato, um mito (GOMES, 2005, p. 57).

A origem da Lei de nº 10.639/03 está inserida em um contexto de constante pautas de reivindicações e mobilizações do Movimento Negros no momento de pós abolição da escravidão. Como já apresentado nas discussões anteriores, após a determinação e aprovação da Lei Áurea, que libertou as pessoas negras da escravidão, não houve nenhum programa, auxílio ou mobilização governamental que oferecesse condições de integração das pessoas ex-escravizadas no mundo do trabalho da sociedade brasileira. Não houve oportunidades de trabalho, acesso à educação e ofertas de moradia para essa população.

Com a necessidade de sobreviver em uma sociedade até então legitimamente escravagista, as pessoas ex-escravizadas não tiveram outro caminho a não ser aceitar propostas com condições de trabalho precárias ou continuaram com o trabalho rural e construíram pequenas casas à margem do centro urbano. Esse cenário influenciou e afetou diretamente a vida das gerações futuras das pessoas ex-escravizadas e justamente nesse contexto de propor melhorias de condições de vida para a população negra que surge o Movimento Negro (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20).

Com a proposta de mobilizar a população negra a reivindicar seus direitos de inclusão digna, respeitosa e humana em sociedade, o Movimento Negro nasce enquanto grupo de pessoas que, indignadas com a situação em que as pessoas negras estavam inseridas e na ausência de políticas públicas do governo para reparar esse contexto, constroem pautas efetivas para lutar contra o sistema racista que ainda prevalecia. Segundo Conceição:

A história do surgimento do Movimento Negro como uma forma de luta organizada está enraizada na necessidade de mudança das condições sociais, políticas, econômicas e culturais da população negra no Brasil. Na primeira metade do século XX, o Movimento Negro se caracterizava pela ação e pelas atividades de trabalhos coletivos de negros que se organizavam para combater a discriminação racial e as formas de preconceitos contra a população negra (CONCEIÇÃO, 2011, p. 20-21).

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) também oferecem apontamentos pertinentes na discussão sobre o caráter fundamental de luta do Movimento Negro e no quanto esse grupo transformou (e transforma) a sociedade brasileira no caminho a um país mais igualitário que assume suas responsabilidades históricas e, a partir disso, se propõe a estudar e validar ações, programas e propostas reparadoras. Gonçalves e Silva (2005) apontam que, diante desse cenário histórico de exclusão social, os Movimentos Negros construíram seu modo singular e específico de lutas, com o objetivo definido de combater o racismo e a discriminação. De acordo com os autores: “Organizações de

protesto dos negros surgiram, em diferentes regiões do país. Textos e depoimentos de ex-militantes mostram a existência de entidades de defesa da raça negra já no início de nossa história republicana” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 189).

O acesso da população negra a uma educação de qualidade sempre esteve nas pautas principais do Movimento Negro. Em suas lutas, o coletivo buscava o acesso a uma educação formal e a igualdade de oportunidades no âmbito educacional para pessoas negras. O movimento utilizava de várias estratégias para atrair a população, conscientizar e mobilizar as pessoas para contribuir na luta e na reivindicação de seus direitos à uma educação de qualidade. As estratégias variavam entre encenação de peças teatrais, poesias, palestras, formações em bibliotecas e cursos de capacitação e alfabetização (CONCEIÇÃO, 2011, p. 22-23).

Conceição (2011) menciona que, ao analisar o contexto da sanção e promulgação da Lei federal nº 10.639/03, é imprescindível refletir sobre o caminho do Movimento Negro mais atual, considerando, principalmente, o cenário de redemocratização dos anos de 1980 e 1990. A promulgação da Lei federal de nº 10.639/03 ocorreu em um momento em que o Movimento Negro engajava uma multiplicidade de práticas e diversas formas de luta no enfrentamento do racismo e da discriminação racial. A atuação do movimento começou a se expandir de uma forma ampla e atingir o espaço institucionalizado do âmbito político. Em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU)⁵ apresentou um manifesto que declarava para a nação brasileira que os militantes negros combatiam o racismo onde o racismo estivesse (CONCEIÇÃO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva de lutar contra o racismo onde ele estivesse, o Movimento Negro Unificado buscou centralizar também suas lutas no combate ao racismo dentro dos ambientes escolares. Lutar contra um sistema racista envolve a educação brasileira foi uma das

⁵ MNU (Movimento Negro Unificado) “é uma organização que surge em 1978 a fim de combater a estrutura racista e unir a população negra na luta contra toda e qualquer discriminação racial” (VAN DIJK, 2022).

mobilizações centrais do MNU: “Como um dos lugares onde o negro vive é a escola, ou seja, os sistemas de ensino, buscou-se orientar a ação do combate ao preconceito nesses ambientes” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 209).

O Movimento compreendia que era sua função combater qualquer prática racista dentro dos espaços escolares, sejam eles ambientes públicos ou privados. Dentre as estratégias do Movimento para combater essas práticas estavam as reivindicações sobre as melhorias nas condições de acesso e permanência nos ambientes escolares, considerando todos os níveis da educação brasileira, bem como a transformação nos currículos escolares, com o propósito de reestruturar a cultura escolar e ações pedagógicas, eliminando quaisquer discursos e práticas preconceituosas e que influenciam a perpetuação dos estereótipos. Para garantir essas estratégias, o Movimento Negro Unificado propõe o investimento na formação de professores, de modo a conscientizá-los sobre seu comprometimento e relevância no combate ao racismo em sala de aula (CONCEIÇÃO, 2011, p. 37).

Os espaços acadêmicos também contribuíram no Movimento Negro e, conseqüentemente, no aprimoramento das práticas e ações do movimento, na medida em que diversos e diferentes grupos negros começaram a frequentar os centros universitários e se apropriar de produções acadêmicas para fundamentar a luta contra o racismo. A academia possibilitou uma melhor formação dos militantes e seus trabalhos acadêmicos ampliaram a visibilidade da problemática, fortalecendo a luta contra as estruturas racistas do Brasil (CONCEIÇÃO, 2011, p. 39).

Em 1982 e 1988 ocorreram dois eventos determinantes que influenciariam na elaboração da Lei de nº 10.639/03. O MNU, em 1983, organizou uma Convenção no estado de Minas Gerais, na qual surgiram, pela primeira vez, indicações para contemplar a história e cultura africana e do povo negro nos currículos escolares. Cinco anos depois, em Recife, Pernambuco, houve o “VIII Encontro de Negro do Norte/Nordeste”, na qual o tema era “O Negro e a Educação”. Nesse encontro foi discutido as mudanças necessárias

para a educação brasileira, indicando a importância de romper com a estrutura racista que assombra a história do país. Houve também denúncias e críticas sobre os currículos no encontro, sinalizando a inserção de temas como a participação das pessoas negras na sociedade (CONCEIÇÃO, 2011, p. 55).

A partir desses eventos importantes, as discussões sobre a necessidade de modificar os currículos escolares e contemplar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Educação Básica começaram a se tornar frequentes. Houve diversos projetos de lei que indicavam esse propósito. Segundo Conceição (2011, p. 56):

Para muitos militantes negros, o ano de 1988 foi fundamental para trazer à tona a discussão nacional sobre a situação da população negra brasileira. Os ativistas da causa entendiam que romper com a oficialidade da ‘Comemoração da Abolição’ era a melhor forma para denunciar as condições precárias em que a maioria dos negros vivia. O fato de essa comemoração estar no calendário nacional proporcionava a oportunidade para desmascarar a pseudo-harmonia racial da nossa sociedade.

Dentro dos Projetos de Lei criados nessa perspectiva, convém ressaltar o Projeto do deputado federal Abdias do Nascimento, intitulado de PL nº 75/97. O projeto, de modo geral, tratou de ações com o viés compensatório no intuito de garantir a isonomia das populações negras, em paralelo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988, n.p.), em relação principalmente à política de bolsas, à história africana, às questões quilombolas e sobre o ensino. Abdias do Nascimento tinha como propósito incluir nos currículos escolares e, conseqüentemente, na cultura da escola o conhecimento sobre a história do povo negro antes do processo de escravização e, além disso, indicava que as escolas introduzissem o ensino de idiomas estrangeiros como Yorubá e Kiswahili, em caráter de disciplinas opcionais (CONCEIÇÃO, 2011, p. 64).

Nesse sentido, com a influência de todo esse contexto histórico discutido ao longo do texto, a Lei federal de nº 10.639/03 foi sancionada com o conteúdo de “obrigatoriedade do ensino e história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de

Educação Básica” (BRASIL, 2003, n.p.). As discussões anteriores revelam que a aprovação da lei não foi apenas iniciativa do governo federal, mas principalmente fruto de militância e atuação de diversos grupos veiculados às lutas recorrentes da valorização e resistência da cultura negra brasileira. Com isso, Conceição (2011) enfatiza que:

A implementação da lei e a sua eficácia se tornam importantes para conseguirmos atingir a meta de um país de diversidade e pluralidade cultural e étnico/racial dentro da educação, respeitando a contextualização da vida dos estudantes e sua família. Nesse objetivo, o Movimento Negro continua permanente na militância consistente no combate ao racismo e suas práticas (CONCEIÇÃO, 2011, p. 80).

Cinco anos após a sua promulgação, a Lei federal de nº 10.639/03 é alterada pela Lei federal de nº 11.645 de 2008, na qual acrescenta as questões indígenas nas temáticas curriculares a serem trabalhadas na Educação Básica, tornando então “obrigatório os estudos da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica” (BRASIL, 2008, n.p.).

É imprescindível perceber, diante das discussões levantadas, portanto, a relevância da Lei federal de nº 10.639/03 para a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo dessa lei contribui para a educação não apenas de estudantes negros, mas de todos os estudantes de modo geral, uma vez que é fundamental conhecer as culturas que influenciaram na formação da nossa identidade enquanto nação e no quanto esse trabalho promove a construção identitária de cada estudante envolvido.

Pessoas tiveram a vida ceifada lutando contra um sistema racista resistente para que leis como essa fossem aprovadas em âmbito federal. A luta não foi em vão e, ao menos, para por aqui. E, nesse sentido, é possível dizer que, intrinsecamente, esse é o maior objetivo da Lei federal de nº 10.639 de 2003. Diante disso, portanto, as políticas públicas educacionais são instrumentos legais potentes

e fundamentais para as transformações sociais, uma vez que afetam significativamente a formação dos educandos influenciando, conseqüentemente, em seu comportamento na sociedade enquanto sujeitos que se reconhecem na história nacional, se orgulha das suas origens e repudia qualquer ação de cunho preconceituoso e racista.

Referências

BRASIL. **Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição política do Império do Brasil**, 1824, art. 179, inciso XIII. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à Lei: Caminhos da Lei nº 10.639/03**. 121 p. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relação racial no Brasil. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTÍNUA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº**

- 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos, 2). p. 39-62.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: UNESCO; MEC; ANPED. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco/MEC, out. 2005. (Coleção Educação Para Todos, 6). p. 179-226.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**: Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 355-387, jan/jun. 2012.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **O encaminhamento político do fim da escravidão**. 148 p. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1983.
- PEREIRA, Eliane Maria. **O ensino das culturas africanas e afro-brasileiras em discurso: uma análise a partir da Lei 10.639/2003**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. O discurso do Movimento Negro Unificado no Brasil. In: RESENDE, Viviane de Melo (org). **Estudos do discurso: relevância social, interseccionalidade, interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BIBLIOTECA ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA

Ane Carolina Randig Tavares¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Considerando-se que a cidadania se manifesta por meio da conscientização e da participação social e política dos indivíduos, a instituição escolar tem o dever de ensinar os educandos a pensarem de forma *criativa, reflexiva e crítica*. É nesse contexto que se encontra alicerçado o ensino de leitura e literatura, como processos pelos quais o(a) educador(a) necessita se adaptar diariamente às necessidades e às dificuldades apresentadas por seus aprendizes, no intuito de implementar uma cultura de leitura e, assim, permitir o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos(as) alunos(as).

Os desafios políticos, sociais e culturais contemporâneos da sociedade brasileira estão diretamente relacionados com a necessidade de um aprimoramento na formação educativa de crianças, de jovens e adultos para que estes tenham maiores habilidades nas práticas de leituras e no uso das informações que se apropriam. Este aprimoramento pode resultar no desenvolvimento de uma consciência mais crítica e empática por parte do(a) educando(a), levando-o(a) a uma reflexão sobre as diferenças e os princípios democráticos, estimulando assim o comportamento ético e o senso comunitário.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos. E-mail: anerandig@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

De acordo com os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) de 2018, três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos, no Brasil, são considerados analfabetos funcionais – indivíduos que apresentam dificuldades de compreender e interpretar diversos tipos de textos simples. E, esta condição afeta diretamente as escolhas pessoais e coletivas, uma vez que estas são decisivas para a melhoria das condições de vida da população em geral e resulta em um efeito colateral brutal, sobretudo, nos menos favorecidos socialmente.

Diante desse cenário alarmante, pode-se pensar que na tentativa de reversão deste quadro, inclui-se (além de outras iniciativas) a *valorização das boas práticas educativas* voltadas à *leitura* colocando o(a) educando(a) em contato direto com livros, sejam estes literário, científicos, etc, por meio de práticas que considerem a *mediação* de profissionais capacitados para esta nobre e difícil missão. Mas, como assegurar que isso de fato aconteça de modo contínuo e efetivo no âmbito escolar? Quem são os agentes responsáveis em manter o contato contínuo dos(as) alunos(as) com a leitura? De que maneira a biblioteca escolar ajuda nesse processo? Qual a importância desse espaço social na promoção da leitura literária de crianças e adolescentes? Qual o papel das políticas públicas de leitura?

A partir dessas questões iniciais, propõe-se, neste capítulo, trazer para o centro do debate a *biblioteca escolar*, espaço este compreendido como um ambiente essencial na promoção da leitura e, conseqüentemente, na condição de assimilação de conteúdos aos seus usuários. Para o Manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Bibliotecas Escolares (FIABB, 1999), esse ambiente deve seguir as características do local onde estiver alocado, oportunizando, ao público escolar, a união em torno da leitura, contribuindo assim com a formação de uma sociedade mais leitora.

As políticas públicas de leitura voltadas às bibliotecas escolares caracterizam essas unidades de informação como meios de disponibilização e estímulo à leitura (seja literária ou não), assim

como de disseminação de informação e conhecimento, subsidiado pelos livros e demais recursos de informação. Tudo isso deve funcionar para promover diálogos diretos com a população, apoios federais, estaduais e municipais, com recursos orçamentários públicos e ainda, em muitos casos, financiamento privado. Portanto, sendo a biblioteca escolar um importante espaço e, essencial na formação de públicos leitores, torna-se indispensável à existência e formulação contínua de políticas públicas duradouras para o seu funcionamento integral.

Tendo em vista todos os pontos de reflexão apresentados nessas linhas iniciais, pretende-se, neste capítulo, apresentar um recorte da minha pesquisa de doutorado (em andamento), iniciada em 2019, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), considerando alguns levantamentos e reflexões já realizados. Para tanto, o texto foi dividido em três seções. Inicia-se discorrendo sobre o compromisso da biblioteca escolar com a formação de leitores; na sequência, analisa-se algumas das principais políticas públicas voltadas à leitura, literatura e à biblioteca escolar no Brasil; e, por fim, apresenta-se aspectos que envolvem às bibliotecas escolares *Escolas do Futuro* (objetos de estudo da tese).

Biblioteca escolar e formação de leitores

No Brasil, as primeiras bibliotecas escolares surgiram no século XVI, nos conventos dos padres jesuítas que chegaram ao país para catequizar os índios que aqui viviam e orientar os primeiros colonizadores portugueses. Mais tarde, no século XVII, outros grupos religiosos chegaram e se instalaram no país, e suas residências abrigavam bibliotecas que davam suporte ao ensino dessas instituições religiosas (SILVA, 2011). Mesmo com o declínio de alguns conventos nesse período, a educação migrou para as escolas católicas, que matriculavam apenas a elite local.

As bibliotecas escolares surgiram nas escolas públicas brasileiras por volta da década de 1930, em um momento em que a

educação formal começava a ser influenciada pelos chamados métodos inovadores de aprendizagem, estimulados pelo chamado movimento da Escola Nova (SILVA, 2011). Foi nesse período que surgiram os primeiros cursos de gestão de bibliotecas no país.

Atualmente, muitas bibliotecas, principalmente as públicas e universitárias, possuem recursos tecnológicos que permitem aos profissionais se comunicarem com os usuários virtualmente, cenário muito diferente dos anos anteriores. Além de simplificar o empréstimo de livros, é permitido que os usuários acessem seus catálogos simultaneamente de qualquer lugar do mundo. A era digital trouxe novas formas de processar a informação.

Com o avanço da tecnologia e das redes digitais, não é incomum que mudanças tenham ocorrido e continuarão acontecendo. Neste sentido, cabe aos profissionais da informação reverem e refletirem sobre as suas práticas, atualizarem os seus conhecimentos, seja para introduzir e manter a imposição de novos sistemas de trabalho, seja para manter as boas e eficazes práticas tradicionais para responder às necessidades dos seus usuários.

Logo, a biblioteca deve esforçar-se para cumprir o seu compromisso e missão social, atendendo aos anseios da comunidade, sendo acessível a todos e proporcionando espaços de convivência e de inclusão com o intuito de combater a marginalização social e com isso atingir aqueles que ainda não compreendem esse espaço como um meio que leva à construção do conhecimento, melhoria da qualidade de vida e, sobretudo, como ferramenta de transformação social.

Castrillón (2011, p. 36) também fala sobre a função social que a biblioteca pública deve cumprir:

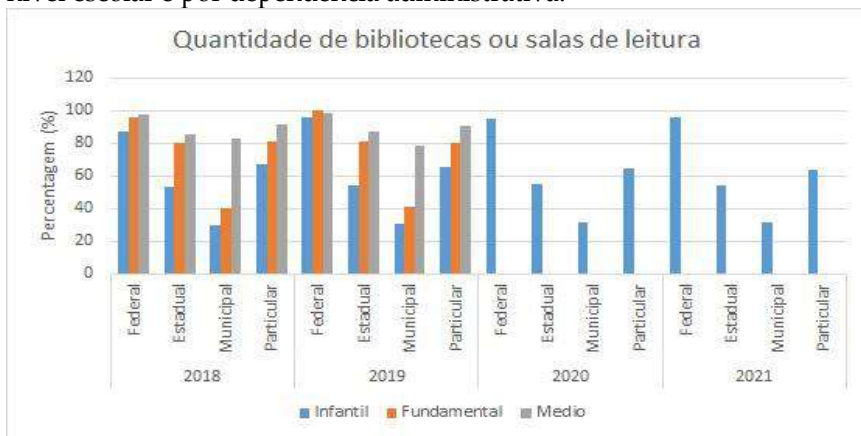
Um país requer bibliotecas que possam ir mais além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertam em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas.

Em um país como o Brasil, no qual o poder aquisitivo médio da população não permite que os livros façam parte da cesta básica da maioria das famílias, as bibliotecas (públicas, comunitárias, escolares) muitas vezes podem ser consideradas a principal, senão a única maneira para acessar os livros. “Às crianças e jovens em idade escolar estão garantidas, em tese, a oferta da letra nos bancos escolares, mas para a população adulta, o contato para além do aspecto utilitário, [...] se encerra com as aulas” (FARIAS; FERNANDES, 2019, p.68).

Os dados quantitativos mais recentes sobre a educação básica no Brasil resultam do Censo Escolar de 2021, de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC. O documento síntese do Censo revela que nos 178,4 mil estabelecimentos de educação básica do país, estão matriculados 46,7 milhões alunos, sendo que são 38,5 milhões (82,6%) em escolas públicas e 8,1 milhões (17,4%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (49,6%), o equivalente a 23,2 milhões de alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 32,2% do total, 15 milhões de alunos. A rede federal, com 373,6 mil matrículas, participa com 0,8% do total (BRASIL, 2021, p. 16 e 17).

Esse documento oficial também mostra o percentual de bibliotecas por escola e matrícula, referente apenas à educação infantil, por vínculo escolar. A.

Figura 1 - Quantidade (%) de bibliotecas escolares ou salas de leitura por nível escolar e por dependência administrativa.



Fonte: Elaborado pelas autoras. Informações extraídas do Censo Escolar (BRASIL, 2019; 2020; 2021; 2022).

Da análise destes dados, embora a maioria deles esteja relacionada com a educação infantil, percebe-se que a realidade é muito menor do que o debate sobre a generalização das bibliotecas escolares – que foi recomendado pela Comissão de Educação – no qual a implementação da Lei Federal nº 12.244/10 exigia que todas as escolas do Brasil, públicas e privadas, tivessem biblioteca escolar até maio de 2020.

Em 2018, antes da pandemia da COVID-19³, quando o censo era feito nas condições usuais de atendimento com os agentes indo às escolas, 98 mil das 180 mil escolas brasileiras, ou 55%, ainda estavam sem biblioteca escolar ou sala de leitura.

³ “A Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu a notificação, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de Coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, recebendo o nome de SARS-CoV-2. Ainda no mesmo mês (30 de janeiro), a OMS emite alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual se espalhava entre os continentes e, em 11 de março, a situação é classificada, oficialmente, como uma pandemia, embora já se apresentasse em quase todos os continentes em fevereiro” (SOUZA, 2020, p. 2470).

Infelizmente, esse objetivo não será alcançado até 2023 e, claro, está muito longe de ser alcançado. Além disso, essa disparidade de números não registrados entre 2020 e 2021 (Figura 1) pode ser decorrente do contexto de isolamento social causado pela pandemia. Portanto, o próprio documento indica que alguns ajustes são necessários para fins estatísticos.

O documento aponta que “no capítulo relativo às escolas foi dado maior destaque à disponibilidade de recursos tecnológicos que podem ter contribuído para a produção de aulas remotas” (BRASIL, 2021, p. 12). Desse ponto de vista, esta pode ser a razão ou uma das razões da exclusão dos dados sobre a proporção de bibliotecas ou salas de leitura nas escolas primárias e secundárias no último censo.

Segundo Campello (2003), pesquisadora renomada na área da biblioteconomia brasileira e responsável por um estudo que coletou dados de pelo menos 18 bibliotecas escolares desde 1979, o profissional que atua na biblioteca escolar (bibliotecário/bibliotecária) também reconhece a importância de uma boa biblioteca e procura continuamente provar seu valor na melhoria da educação.

Os estudos de Campello *et al.* (2012), também confirmam a situação alarmante das bibliotecas escolares, manifestando preocupação e, em alguns casos, revolta com a situação de algumas bibliotecas ou salas de leitura em território nacional. Os diagnósticos apresentados em suas pesquisas, evidenciaram as fragilidades desses espaços, mostrando a situação atual de muitas bibliotecas. Os resultados, portanto, têm a finalidade de sensibilizar a sociedade e sinalizam o quão é urgente realizar melhorias para o funcionamento adequado desses espaços.

Esses números (Figura 1) indicam que, para muitas crianças do ensino fundamental no Brasil, a biblioteca ainda é uma instituição inalcançável, uma fase da vida escolar em que o acesso e o uso de livros podem ter um impacto positivo na alfabetização. A falta de boas bibliotecas afeta principalmente os alunos que têm mais dificuldades de acesso a esses recursos fora da escola: os que

frequentam escolas públicas. Escolas particulares e secundárias melhoram muito os índices acima.

Para Campello (2015), as bibliotecas escolares há muito são reconhecidas como essenciais para o processo de aprendizagem. “Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito, já dizia o educador brasileiro Lourenço Filho, na década de 1940” (LOURENÇO FILHO, 1946 *apud* Campello, 2015).

Dadas as múltiplas funções das bibliotecas escolares, este espaço deve ser compreendido como um ambiente educativo, cultural, recreativo e como um espaço de promoção do hábito da leitura. Bortolin (2010) defende que as atividades voltadas à alfabetização, por exemplo, devem ser realizadas nesses espaços sociais, pois a leitura está diretamente ligada à busca e à transmissão de informações. Assim, a tarefa de ensinar a ler e promover atividades culturais devem ser tão importantes quanto fornecer aos leitores os livros do acervo.

Dessa forma, pode-se dizer que a tarefa de “ensinar” a ler – para além da decodificação do código linguístico – tem o objetivo não apenas de formar leitores, mas de formar cidadãos mais conscientes e preparados que possam participar da história do país, pois sempre “podemos abordar o problema da função da literatura como representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Esta seção, portanto, encerra-se com o ensinamento de que a biblioteca escolar não deve ser vista e compreendida como um espaço que tem unicamente a função de empréstimo de livros e preservação de acervos. A biblioteca escolar é, e deve ser, um espaço que otimiza muitas atividades e encontros. É e deve ser um local de cultura, partilha de conhecimento e aprendizagem.

Políticas públicas de leitura, literatura e biblioteca

Ao refletir sobre as políticas públicas voltadas para a promoção e incentivo à formação de leitores, é preciso considerar, em primeiro lugar, os espaços educativos que facilitem o desenvolvimento da prática da leitura. Dentre os locais públicos que podem colaborar neste processo, as bibliotecas podem ser consideradas como um dos locais ideais para esse fazer.

As bibliotecas escolares devem apoiar a formação de leitores e facilitar a pesquisa e a troca de ideias porque este local, segundo a UNESCO/IFLA, é parte integrante do processo educativo (MACEDO, 2005, p. 173). Nesse sentido, a escola, a criança e o adolescente não devem perder de vista a possibilidade de aprofundar o conhecimento de si e do mundo ao seu redor, formando-se como leitores.

Apesar de o avanço gerado pelas políticas públicas relativamente recentes – tal como o exemplo citado anteriormente sobre a Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas – ainda pode-se constatar que muitas instituições escolares quando possuem uma biblioteca “usam-na apenas como depósitos de livros, sem nenhuma organização pedagógica, sem integrá-las ao projeto educativo da escola” (SILVA, 2009, p. 118).

Neste ponto, as políticas públicas podem ser a principal ferramenta para criar as condições necessárias para os objetivos propostos. No entanto, sabe-se que a política por si só pode não ser suficiente para atingir esses objetivos, porque os leitores críticos (literários ou não) ainda não são formados em um sentido particularmente quantitativo e qualitativo.

A partir dessas reflexões iniciais, busca-se realizar, neste momento, uma digressão temporal para tentar resgatar as principais políticas de fomento à leitura em nosso país.

A década de 1930, em pleno “Estado Novo”, foi um período em que o país vivia grandes mudanças políticas, econômicas e culturais. Nesse período, houve a criação do primeiro órgão a efetivar as “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que

facultavam o compartilhamento, a difusão e o uso de informação disponível para as comunidades” (OLIVEIRA, 1994, p. 17).

Como consequências dessas discussões, em dezembro de 1937, por meio do Decreto da Lei Federal nº 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja atribuição era o incentivo à criação, organização e manutenção de bibliotecas públicas em todo o território brasileiro, sendo uma iniciativa do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Assim sendo, constata-se que neste período:

[...] a biblioteca escolar, nas décadas de 30 e 40 do século XX está incluída nesse processo de reforma educacional, principalmente construindo uma valorização educativa e de estímulo ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como finalidade prioritária a intensificação do gosto pela leitura (SILVA, 2011, p. 495).

Desde então, muitas outras políticas públicas relacionadas à educação e à leitura surgiram, a maioria delas voltadas para a distribuição de livros literários ou didáticos a alunos e professores de escolas públicas. Nesse sentido, a biblioteca acabou assumindo uma função coadjuvante, pressupondo-se que com a formação do acervo, as bibliotecas automaticamente iriam funcionar. Porém, sabe-se que as bibliotecas não sobrevivem só de livros, e que somente funcionar não é (ou pelo menos não deveria ser) o objetivo deste dispositivo cultural. “Não basta ter acesso, é fundamental que, ao longo de sua formação escolar, o indivíduo seja estimulado à prática de leitura. Caso contrário, o livro não cumpre sua função [...]” (ROSA; ODDONE, 2006, p. 184).

Assim, fica latente a necessidade de se pensar formas de dinamizar a utilização da biblioteca e do livro e, seria um tanto injusto dizer que não houve essa preocupação até este momento. Isso pode ser atestado, mesmo que tenha ocorrido de forma tímida, em políticas como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 5.692/1971), publicada em pleno regime militar pelo presidente Médici, que instituiu a pesquisa como obrigatória para o ensino de primeiro e segundo grau. Essa proposta já buscava trazer a biblioteca para mais perto dos fazeres escolares. No

entanto, acabam dando mais importância para as bibliotecas públicas em vez de as escolares, que nesse momento, eram quase inexistentes no país.

Adiante, surgem os decretos nº 10.623/1977 e 11.625/1978, em que a biblioteca escolar aparece como um espaço que serve de apoio técnico-pedagógico das atividades de alunos e professores. E, somente na década de 1980 é que aparecem os programas de incentivo à leitura por parte do governo federal.

É nesse período, especificamente em 1988, que surge o Programa Nacional Sala de Leitura que acaba tendo muito alcance em sistemas estaduais de ensino, como em São Paulo e em Goiás. A grande crítica feita ao Programa Sala de Leitura é que esta política, de certa forma, atrapalhava a criação de uma biblioteca escolar, uma vez que em muitas experiências o que se via era a utilização de salas ou espaços subutilizados para a formação da referida sala. Inclusive, até hoje no estado de São Paulo, em muitas escolas, utiliza-se a denominação “Sala de Leitura” em substituição à biblioteca escolar (SANTOS; SOUZA, 2017).

Posteriormente, já no início da década de 1990, é instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Este programa foi instituído pelo decreto presidencial nº 519, de 13 de maio de 1992, estando vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN). O mesmo foi idealizado pela professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Eliana Yunes, e teve como objetivo completar a

[...] lacuna deixada pela falta de políticas de leitura para o país, em razão da pouca compreensão, por parte das autoridades, do papel que a leitura pode exercer no desenvolvimento econômico e social, como instrumento de cidadania plena (BRETAS, 2014, p. 90)⁴.

Os principais objetivos do programa “Proler”, segundo Yunes eram: promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua relevância para o fortalecimento da cidadania;

⁴ Revista *Doce Letra*, 1998, p.8 apud BRETAS, 2014, p. 90.

promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro, contribuindo para a formulação de uma política nacional de leitura; articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade; oportunizar a realização de pesquisas sobre o livro, a leitura e a escrita; e incrementar o Centro de Referência sobre Leitura (BRETAS, 2014).

No mesmo ano em que foi criado o programa Proler, o MEC firma parcerias com as secretarias estaduais de educação, universidades e a embaixada da França, para criar o programa Pró-Leitura na formação do professor. O objetivo desse programa era a formação de professores leitores e o estímulo à prática leitora na escola, visto que se o professor não cultiva o hábito de ler, dificilmente conseguirá cultivar este hábito em seus alunos. Além dessa meta, o programa também visava a criação de salas, cantinhos de leitura e biblioteca escolar.

Após a criação do “Proler”, surge o Programa Nacional Biblioteca do Professor. Esse programa tinha como objetivo a aquisição de acervos bibliográficos e a produção de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Com o fim desse programa, em 1997, o MEC instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O PNBE de certa forma é uma continuação expandida do programa anterior, pois também visava a produção de materiais de pesquisa e referências aos professores e alunos e a democratização de acesso às obras de literatura infantil e juvenil. Com o PNBE, o governo brasileiro se torna o maior comprador de livros do mundo (BRETAS, 2014).

Com os programas nacionais como o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para o ensino fundamental, o ensino médio (PNLEM) e alfabetização de jovens e adultos (PNLA), o MEC investiu quase R\$ 900 milhões, só no ano de 2007. Os números relativos ao PNBE não deixam dúvidas de que se trata de um grande programa que é de suma importância para a educação brasileira (BRETAS, 2014).

Apesar disso, o programa não ficou imune às críticas, muito bem-vindas por causa de seu desempenho. Uma delas foi relativa à priorização de aquisição de livros didáticos em detrimento ao literário. Em sua essência, o PNBE é um programa que visava à aquisição e distribuição anual de acervos didáticos e literários, montados por meio de uma seleção criteriosa feita por especialistas. O objetivo do programa seria, portanto, promover acesso à cultura, à informação e viabilizar a formação de leitores nas escolas brasileiras.

Isso é algo que torna o programa suscetível a outro tipo de crítica: a falta de preocupação com a capacitação dos profissionais da educação ao trabalhar com todo esse acervo. Com isso, entra em pauta a problemática da mediação da leitura. Portanto, desde então, faz-se necessário uma reflexão sobre a formação e capacitação dos mediadores de leitura e, enquanto isso, vão surgindo novas políticas que passam a considerar essa questão.

No mesmo período da criação desses programas de incentivo à leitura (Proler, Pró-Leitura e PNBE), surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essas diretrizes consideram a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e estímulo constante à leitura. No entanto, ainda é pouco discutida no documento a mediação de leitura e a biblioteca escolar ainda aparece como um espaço de pouca relevância no sistema de ensino.

A partir desse levantamento inicial em que foram abordadas as principais políticas públicas de leitura em território nacional até a década de 90, percebe-se que há presença de várias políticas já executadas, sendo que algumas repetem seus objetivos e suas ações e que nenhuma permanece, deixando sempre a marca da descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras (SANTOS; SOUZA, 2017).

Prosseguindo um pouco mais na linha cronológica traçada até aqui, já no início do século XXI, tivemos a criação de mais um plano de incentivo à leitura. Trata-se agora do Plano Nacional do Livro (BRASIL, 2003), que buscava principalmente apoiar e se dedicar à

circulação do livro. Com isso, fica evidente que o foco do programa não mudou e que este ainda continua sendo a promoção e distribuição de livros. Em substituição a esse plano, surge o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), implantado em 2011, mas sua discussão já vinha se desenvolvendo desde 2006.

Esse programa se torna uma política pública voltada ao incentivo à leitura e ao livro, mas também à biblioteca e a formação de mediadores de leitura. Uma de suas metas era zerar o número de municípios sem bibliotecas no território nacional. O PNLL surge a partir das inúmeras reivindicações dos(as) bibliotecários(as) e sua efetivação se deu a partir da promulgação da lei nº 12.244/2010, que universaliza as bibliotecas escolares em todos os estabelecimentos de ensino do país (públicos e privados).

Outra informação importante diz respeito ao fim do PNBE (mencionado anteriormente). Com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo PNLD Literário que é parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e é responsável pela aquisição e distribuição de materiais para todas as escolas públicas brasileiras. O PNLD Literário refere-se à entrega de obras literárias para composição do acervo literário da sala de aula, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive, permitindo a seleção dos livros pelas escolas, processo este que não era permitido em versões anteriores do programa.

Essas informações indicam que os programas e planos de governo desenvolvidos ao longo do século passado e início deste século têm, de fato, buscado melhorar a relação do brasileiro com a leitura, seja esta informacional, técnica ou literária. Porém, percebe-se que, além de sobreposições de objetivos e descontinuidades das políticas, sempre há uma priorização pela composição do acervo, tendo a aquisição do objeto livro como prioridade. Não que isso não seja importante, contudo, a criação e ampliação do acervo bibliográfico, necessitam vir acompanhadas de outras ações.

Outro ponto que deve ser considerado é que muitas dessas políticas, em especial o PNBE (atual PNLD), acabam por não ser efetivamente implementadas nos espaços educacionais por falta de preparo e capacitação tanto da gestão escolar, como dos professores, e nisso também se incluem os(as) bibliotecários(as) das bibliotecas escolares. “Não raro os acervos adquiridos pelo FNDE e entregues diretamente à escola passam despercebidos pela comunidade escolar e não chegam ao conhecimento do professor” (BRETAS, 2014, p. 98).

Essa situação, que muito atrapalha os objetivos do programa, é muitas vezes causada pela “boa intenção” dos gestores escolares ao quererem preservar e conservar o material disponibilizado. Assim sendo, é premente que tanto gestão como os docentes recebam “um mínimo de informações e de suporte teórico sobre leitura para que [...] possa auxiliar os estudantes no seu processo de formação leitora” (Ibidem, p. 99).

Mais uma vez, é preciso deixar claro que apenas equipar as bibliotecas com acervos literários não será o suficiente, e o redator da Lei Federal 12.244/2010 parece ter demonstrado que compreendeu isso ao fazer menção à importância em se considerar a formação de mediadores de leitura em seu texto. E essa preocupação vai ao encontro da reflexão dos professores Rösing e Becker (2005, p. 213-214), quando dizem que:

O espaço que abriga materiais capazes de disponibilizar um pouco do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade aos leitores em formação é tratado com descaso, sem nenhuma prioridade, desconsiderado no processo de construção curricular. O mesmo espaço que viabiliza a interação do leitor para a produção de novos conhecimentos é desconhecido em seu potencial, distanciando a escola brasileira das instituições similares existentes em países desenvolvidos. O que fazer para dinamizar o uso não apenas dos recursos materiais existentes, mas dos ‘profissionais’ que estão encarregados da guarda dos mesmos?

Para essa missão, não bastam apenas leis e programas que em seus princípios reafirmam que isso seja importante. É preciso que

haja investimentos reais na construção de um sistema de ensino que busque inserir a biblioteca no projeto político-pedagógico das escolas.

Sobre a pesquisa em desenvolvimento (tese), iniciada em 2019, na UFSCar, as bibliotecas escolares selecionadas, felizmente, contam com profissionais bibliotecários(as) habilitados(s) e isso faz toda a diferença. No entanto, há uma diferença enorme entre ter o acesso aos livros e envolver os(as) alunos(as) e cultivar o gosto pela leitura, sobretudo, literária. É preciso que estes profissionais tenham a oportunidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos, como também algo primordial, que é a vontade política dos gestores municipais e federais para assegurar que estes espaços cumpram, de fato, os seus objetivos.

As bibliotecas *Escolas do Futuro*

Em 2004, o Município de São Carlos-SP, por meio de seu Governo Participativo, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a partir de várias ações articuladas com diferentes segmentos da sociedade local e nacional, implementou o Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/São Carlos, assegurando ao cidadão as condições mínimas de acesso à informação e à cultura. O objetivo do projeto era criar e executar uma política de fomento ao livro, leitura e biblioteca na cidade.

Nesse contexto foi planejada e inaugurada uma rede de bibliotecas escolares denominadas *Escola do Futuro*, localizadas contíguas às Escolas Municipais de Ensino Fundamental (totalizando oito bibliotecas escolares-comunitárias) trazendo uma nova concepção de biblioteca escolar, uma vez que a sua política de funcionamento foi pensada e repensada para atender tanto ao grupo escolar, aos alunos, professores e funcionários quanto à comunidade.

Uma biblioteca escolar-comunitária-pública que estende os seus serviços à comunidade do bairro (área central e periférica da cidade), transformando-se em um espaço que, não por acaso, está

estrategicamente localizado em bairros da periferia da cidade, atendendo assim uma população bastante carente e com pouco acesso à informação e à leitura (MORAES, 2008).

Pode-se considerar a cidade de São Carlos, com pouco mais de 250 mil habitantes (população estimada - IBGE 2021)⁵, privilegiada por alocar essa variedade de espaços públicos que estão dentro de um sistema e este todo informatizado e interligado, facilitando dessa forma a comunicação entre as bibliotecas e oferecendo um serviço de qualidade e mais especializado à população.

Infelizmente essa é uma realidade muito longínqua de muitas cidades brasileiras que não têm bibliotecas e quando as têm a estrutura é precária e, em muitos casos, não há profissionais capacitados com formação superior adequada para trabalhar nesses espaços. Muitas instituições escolares públicas, ainda enfrentam muitos obstáculos relacionados à precariedade da infraestrutura de suas bibliotecas. A falta de mão de obra especializada, vontade política e a falta de investimento – já que o recurso financeiro é escasso – são alguns dos fatores que agravam a situação das bibliotecas escolares e da infraestrutura informacional existentes nas escolas brasileiras.

O descaso pela educação no Brasil, a falta de recursos e de estrutura das escolas, somados ao baixo salário e à alta carga horária de trabalho, são fatores que desestimulam os(as) bibliotecários(as) a atuarem em bibliotecas escolares. O fato é que quando há bibliotecas, geralmente “são precárias, não contam com um profissional bibliotecário e não oferecem condições para o desenvolvimento de atividades que correspondam a seu potencial de atuação social citado na teoria” (BICHERI; ALMEIDA JUNIOR, 2013, p. 45).

Diante disso, a intenção não é menosprezar uma determinada atividade ou função em detrimento de outra, mas sim enfatizar que os(as) bibliotecários(as) têm atribuições infinitamente maiores das mencionadas. A escola pública, apesar de as inúmeras dificuldades

⁵ Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/POP2021_20221212.pdf.

administrativas, estruturais e pedagógicas, é um campo fértil para a realização de ações que visam à formação de leitores.

Portanto, o estudo em desenvolvimento (tese) tem como base a compreensão da relevância da biblioteca no interior de uma instituição de educação pública e as proposições pedagógicas e educativas voltadas à leitura que se desenvolvem no espaço da biblioteca. Trata-se, assim, de um convite à reflexão a respeito da mediação de leitura literária que ocorre nas *Bibliotecas do Futuro*, vinculadas à rede municipal de ensino na cidade de São Carlos-SP. Assim, pretende-se com o desenvolvimento da pesquisa contar uma história, um fragmento da história de bibliotecários(as) que atuam nessas bibliotecas escolares, tentando desvelar quais são os *saberes, as práticas e as competências* que são mobilizados diariamente ao se trabalhar com a palavra literária, um registro atual das memórias, percepções e reflexões de oito sujeitos que representam um grupo específico (alocados na biblioteca escolar e comunitária) que faz parte do SIBI.

Considerações finais

Considerando-se as discussões apresentadas neste capítulo, fica evidente que o ensino de leitura e formação de leitores, sobretudo, leitores de livros de literatura, envolve muitos fatores que vão desde a manutenção de políticas públicas de leitura até a capacitação efetiva e permanente dos profissionais envolvidos e comprometidos com o processo de formação dos(as) alunos(as). Não há certezas absolutas, mas há caminhos possíveis que podem ajudar nessa árdua e gratificante tarefa. Infelizmente a leitura ainda é vista como algo sem muita relevância para o crescimento cultural e intelectual do educando em nosso país.

É notório que o ensino hoje, no Brasil, ainda enfrenta inúmeras dificuldades. No entanto, se os(as) alunos(as) puderem contar com a escola, gestores, professores e bibliotecários(as) comprometidos(as), que tenham uma visão diferenciada para o ensino da leitura e literatura e que saibam trabalhar conjuntamente

em prol desse objetivo comum, é provável que a instituição escolar consiga alcançar o objetivo de formar jovens que tenham maiores habilidades nas práticas de leitura e no uso das informações que lhes chegam constantemente, estimulando assim a cidadania, o comportamento ético, empático e o senso coletivo.

Portanto, busca-se com a pesquisa trazer para o debate a importância da biblioteca escolar e do(a) bibliotecário(a) no processo de formação leitora do(a) aluno(a). A partir dos resultados, ainda que preliminares e inconclusivos da pesquisa de doutorado em desenvolvimento, infere-se que é preciso que as bibliotecas escolares e os(as) bibliotecários(as) tenham cada vez mais condições, preparo e apoio, principalmente por meio de políticas públicas de incentivo à leitura, para que realizem as práticas significativas de incentivo à leitura literária, admitindo, cada vez mais, a potência educativa desses espaços e a relevância social de suas atuações no contexto escolar atual.

Referências

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. **Bibl. Esc. em Rev.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2013.106585. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral literária: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Marília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN** (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2018**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2019. 66 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2019**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2020. 90 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2021**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2022. 76 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10753 de 30 de outubro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso**: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios. Goiânia: Cânone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CAMPELLO, Bernadete. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5. 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANCIB, 2003. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/ENAN054.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMPELLO, Bernadete. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Bibl. Esc.** em R. Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 1-25, 2015.

CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; ALVARENGA, Maura; SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012. Disponível em: <https://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/101>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SP, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CORDEIRO, Maria Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432018000401477&script=sci_abstract. Acesso em: 09 jun. 2023.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Leitura literária e mediação na biblioteca pública: exercício de identidade e alargamento de fronteiras. In: PRADO, Jorge Moisés Kroll do (org.). **Mediação de leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

FIABB. Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas. **A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos**: Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO. 1999.

Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: SENAC; Conselho regional de Biblioteconomia – 8ª região, 2005.

MORAES, Lourdes de Souza. Bibliotecas escolares: leitura e informação para uma cidade educadora. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 22-33, out. 2008. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/46309>. Acesso em: 09 jun. 2023.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989. 1994. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER. **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, Izabele Dias dos; SOUZA, Renata Junqueira de. Políticas públicas do livro e leitura: a biblioteca escolar em debate. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 8., 2017, São Luís-MA. **Anais...São Luís: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas**, 2017. Disponível em: <https://abre.ai/fU44>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 115-135.

SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106555>. Acesso em: 09 jun. 2023.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciência & saúde coletiva**, v. 25, p. 2469-2477, 2020. Disponível em: <https://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-pandemia-de-covid19-para-alem-das-ciencias-da-saude-reflexoes-sobre-sua-determinacao-social/17562?id=17562>. Acesso em: 09 jun. 2023.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Josi Carolina da Silva Leme¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Neste capítulo, buscamos discutir a Formação de Professores, realizada por meio do Programa Residência Pedagógica. Pautamos em estudos de autores como António Nóvoa, Bernardete Gatti, Marli André, Maurice Tardif, entre outros. Os textos de Dermeval Saviani se revelaram importantes em nossa discussão junto à Pedagogia Histórico-Crítica, pois trazem contribuições acerca da relação entre teoria e prática na relevante parceria entre escola básica e universidade.

Para abordar a relação entre formação inicial e continuada discutida por Foerste (2004), temos como objeto de estudo, o Programa Residência Pedagógica, cujo foco está na formação inicial. No entanto, o programa traz a oportunidade de discutirmos a formação continuada, pois dá ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental o papel de “preceptor”. Discutimos a seguir o papel do professor da educação básica na política pública.

Segundo André:

Há poucos anos a formação de professores inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas; eram vistas como dois momentos sem articulação [...], mas a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial

¹ Pedagoga pela Universidade Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Araraquara, SP. Mestre pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, SP. Doutoranda em Educação pela UFSCar. E-mail: josileme@estudante.ufscar.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional (ANDRÉ, 2016, p.30).

Perceber a formação inicial e a continuada como partes de um todo leva ainda um tempo a fim de ser compreendida em sua complexidade, especialmente pelos próprios envolvidos neste processo formativo. É importante pontuar que entendemos aqui a formação profissional do professor (neste caso, dos anos iniciais do ensino fundamental) desde a formação inicial, mas não está acabada ao final do curso de Pedagogia.

Nas palavras de André: “Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida [...]” (ANDRÉ, 2016, p.30) e acrescenta que esta é uma exigência da docência no sentido de corresponder à realidade.

Para Tardif, entre outros motivos, o saber do professor é um saber “social, por ser adquirido num contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira [...]” (TARDIF, 2014, p.14, grifos do autor). Não estamos defendendo aqui que essa interação garanta a qualidade da educação por si só.

Vale lembrar e enfatizar que a formação de professores, concordando com André (2016), é apenas um dos elementos importantes para uma prática bem-sucedida. Tardif (2014) aponta para um crescente no movimento de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. O autor ainda indica oito características do conhecimento profissional, a saber:

[...] conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo [...] adquiridos através de uma longa formação de alto nível [...] são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas [...] pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los [...]. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelos pares [...] exige sempre uma parcela de improvisações e de adaptação a situações novas e únicas [...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e

continuada. [...] Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis pelo que os anglófonos chamam de *malpractice*, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos [...] (TARDIF, 2014, p.247-249).

Partindo dessas características profissionais que não se restringem à docência, mas se impõe também a ela, elencamos as proposições de Saviani (2011), sobre a importância do espaço de formação e acreditamos que o Programa Residência Pedagógica tenha potencial para a formação continuada de professores. A primeira proposição que assumimos é: “a) Contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como *locus* privilegiado da formação de professores” (SAVIANI, 2011, p. 15).

Apesar do foco na formação inicial, que já está neste “*locus* privilegiado” que é a universidade, a formação continuada também deve acontecer ali, sendo ela, não apenas espaço físico, mas lugar de formação pela práxis, como local de ampliação do conhecimento. Isto ocorre de forma mais direta, principalmente no caso do professor preceptor no programa, que a princípio deve participar de momentos de discussões teóricas na universidade junto aos residentes (licenciandos) e recebe orientações do professor da universidade que pode ser o coordenador institucional, responsável pelo projeto da Instituição de Ensino Superior ou o docente orientador que atua mais diretamente com os residentes (BRASIL, 2018).

Se por um lado, os residentes se formam na interação com os professores na escola básica, por outro lado, na necessidade de oferecer aos residentes os parâmetros para o trabalho escolar, os professores da educação básica também se formam. Indicamos ênfase para o preceptor, que está em contato com a universidade. Exige-se, portanto, de ambos a busca por conhecimento, gerando saberes que se constituem nesta interação.

Na segunda proposição, Saviani afirma: “b) Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendemos uma

política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração” (SAVIANI, 2011, p. 15). Ou seja, a formação de professores não se dá do dia para a noite, em um curto espaço de tempo, mas na elaboração e reelaboração dos conceitos e prática produzidos ao longo do ano.

O que corrobora com nossa perspectiva formativa dos envolvidos num contexto real, “ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual” que complementa o cenário que investigamos e se configura como terceira proposição do autor (SAVIANI, 2011, p. 15). Na proposta seguinte, apresenta:

d) Contra a separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas, propomos uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, considerando dois aspectos: tomar o modo de funcionamento das escolas como ponto de partida da organização do processo formativo e redimensionar os estágios como instrumento que situe a administração dos sistemas de ensino, as escolas de Educação Básica e as faculdades de educação, atuando conjuntamente em regime de colaboração na formação dos novos professores (SAVIANI, 2011, p.15).

Correspondendo ao que Saviani nos chama atenção no item ‘d’ e ‘e’, há a articulação entre a universidade e a escola, de modo que a primeira deve ter claro os tempos da escola, conhecendo e levando em consideração seu calendário, organização, espaços, recursos e meios. Saviani (2011) acrescenta ainda:

e) Contra as várias formas de manifestação do paradoxo pedagógico, entendemos que sua solução demanda uma formulação teórica. Esta superaria as oposições excludentes e conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. E essa nova formulação teórica foi a tarefa a que se propôs a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011, p.15).

Concordando e repensando as situações educacionais que mostram relação com princípios da Pedagogia Histórico-Crítica dentro das políticas educacionais debatidas amplamente no país

(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), refletimos sobre a importante tarefa de indicar caminhos para possíveis soluções, o que Saviani (2011) chama de manifestação do paradoxo pedagógico. Esta opção nos permite realizar a análise teórica da proposta e da implantação do Programa Residência Pedagógica na ótica dos envolvidos no programa.

Neste sentido, entendemos a educação formal como resultado de um movimento, algo inacabado, e em constante transformação. Há episódios históricos que nos permitem compreender os pontos de mudanças ocorridas na educação brasileira que corroboram com esta forma de compreensão da realidade.

Considerando que toda realidade é movimento, e que o movimento, sendo universal, assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra, a pergunta que surge é: qual o motor da mudança e, em particular, da transformação da quantidade em qualidade ou de uma qualidade para outra nova? (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.104-105).

Na definição da dialética pelas autoras (LAKATOS; MARCONI, 2003), reconhecemos o movimento próprio da educação brasileira como um todo, mas também a questão da formação de professores, muito recente na história do país. Primeiramente, destacamos como “motor de mudança” a periodização das ideias pedagógicas no Brasil e, concomitantemente, diversos eventos políticos (SAVIANI, 2013).

A princípio não se trata de formação de professores propriamente dita, mas sim de evangelizadores vindos da Europa, mesmo que empenhados na tarefa da instrução, pois há “razoável consenso entre os pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal” (SAVIANI, 2013, p.15).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024 é de 20 de dezembro de 1961, seguida pela LDB n. 5692 de 1971 e a atual LDB n. 9394 de 1996. Esta última com diversas ementas, sendo que a atualização mais recente é a Emenda que estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura,

precedido por outros itens, destacamos aqui o IX que fala de “padrões mínimos de qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A LDB 9394/96 tem muitos aspectos ainda para serem desenvolvidos e aprimorados, não resta dúvidas.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, s/p).

É sobre a formação docente que a LDB avança propondo parceria entre as esferas federativas. Supera a individualidade da formação como responsabilidade do próprio professor, mas ainda teria muito o que avançar especialmente no que tange à educação a distância, visto o que ocorreu durante a pandemia (NÓVOA, 2021). Temos ainda muitos desafios quanto aos níveis de qualidade de ensino e das aprendizagens escolares ainda em nosso país, assim como sustenta Gatti (2016). É imprescindível “[...] refletir sobre as políticas públicas educacionais e suas formas de desenvolvimento, como também sobre a formação oferecida aos professores para enfrentar os desafios contemporâneos das salas de aula na educação básica” (GATTI, 2016, p.40).

Apesar da compreensão de que a formação de professores nas políticas públicas não é a única nem mais importante ação para a melhoria da Educação Básica, assumimos aqui que sem ela tão pouco se chega a este objetivo. Após a LDB nº 9394/96 é que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, sucedidas pelo Decreto nº 6755 de 2009 com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) se dá a partir da mesma correlação de forças presente na constituição histórica das políticas educacionais no país. Marcadas pela centralização do seu processo de construção nas mãos do

MEC, as DCNs expressam o caráter reformista pretendido para a educação no país (COSTA; GONÇALVES, 2020, p.311).

Estas normativas dão continuidade à proposta de descentralização da formação docente e autonomia aos cursos de licenciatura, segundo Costa e Gonçalves (2020). As autoras ainda destacam a inclusão de parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na implantação das políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Dentre tantas iniciativas de formação docente apontadas pelas autoras, temos ainda outras que se dedicaram especificamente à formação continuada, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre o qual realizamos os estudos no mestrado (LEME, 2015). A proposta vinha corresponder à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). A atribuição de bolsas de estudos no PNAIC para os participantes representou um diferencial e tem semelhanças de organização com o Programa Residência Pedagógica atual.

O Programa Residência Pedagógica, portanto, tem sua origem num Projeto de Lei do Senado, apresentado em 2007 por Marco Maciel, PLS n. 227, cuja denominação era Residência Educacional com inspiração na Residência Médica, mas que foi arquivado em 2011. O Senador Blairo Maggi reapresentou o projeto com nova denominação, Residência Pedagógica, no PLS n.284 em 2012.

A Residência Pedagógica (RP), naquela proposta, seria voltada para professores recém-formados, que tivessem concluído a licenciatura no máximo há 3 anos da oferta, prevendo dois períodos de 800 horas de duração em cada e bolsa de estudos de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como prática de um curso de especialização.

Bem diferente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica à Docência (PIBID). Vale ressaltar que “o PIBID se consolidou, com o passar dos anos, um dos maiores programas de fomento à formação de professores no Brasil” (COSTA; GONÇALVES, 2020), voltado para a formação inicial, mas que não escapou das mudanças, conforme apontou Costa (2019).

As mudanças anunciadas pelo PIBID são precedidas por diversas ações tanto voltadas para o ensino superior quanto para a Educação Básica. Em 2016, o Decreto nº 8752 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, enquanto se discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo sua primeira versão instituída e implementada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2017.

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior que, segundo Costa e Gonçalves (2020), avança na discussão sobre formação de professores, inclusive no que se refere à formação continuada.

É neste mesmo contexto que se discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, esta passa a ser imposta, voltando-se para uma proposta centralizadora, o país passa, naquele momento, pela agitação popular que culminou no afastamento da presidenta Dilma Rousseff. Ao assumir o governo, Michel Temer, em 2016, assume os ideais neoliberais de seu partido (COSTA; GONÇALVES, 2020).

[...] a BNCC ficou disponível para consulta pública até março de 2016 e no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (COSTA, 2019, p. 96).

A BNCC é muito importante em nossa discussão, pois trata do currículo da Educação Básica, nível de ensino em que se encontram os atores de nossa investigação, na formação inicial e na escola de

ensino fundamental. Após a implementação da BNCC, iniciam-se as mudanças no PIBID e a implantação da Residência Pedagógica como um programa complementar na iniciação à docência. O contexto político é tão complexo naquele ponto da história que diversas discussões são acirradas.

Em agosto de 2018 iniciou-se um PIBID remodelado no país, vinculado não apenas às universidades, mas também às secretarias de Educação dos municípios brasileiros. Os projetos que vinham sendo desenvolvidos tiveram que ser remodelados para atender às novas exigências da CAPES e das secretarias de Educação (COSTA, 2019, p. 99).

O PIBID é atualmente direcionado aos graduandos que estejam cursando os primeiros anos do curso de licenciatura, a primeira metade do curso (COSTA, 2019; COSTA; GONÇALVES, 2020). A Residência Pedagógica foi transformada em um tipo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (COSTA, 2019). O atual Programa Residência Pedagógica (PRP) implantado está voltado para a formação inicial de licenciandos, assim como o PIBID, mas, entre as poucas diferenças, a principal se dá pela exigência de se ter 50% do curso concluído (CAPES, 2018). Alguns autores falam da resistência inicial ao programa.

O Programa de Residência Pedagógica não foi desenvolvido por várias universidades que, por não concordarem com o edital, optaram por não submeterem propostas ao mesmo. Algumas universidades resistiram e criticaram o edital, alegando que a vinculação com teorias da BNCC não seria o melhor caminho de formar professores críticos (COSTA, 2019, p. 99).

Esta era uma das críticas que o programa recebia num primeiro momento. Segundo Costa (2019), a expectativa de diminuição de bolsas para o PIBID durante o Governo Temer pelos seus críticos não ocorreu de forma efetiva, pois a diminuição relativa ao PIBID foi compensada pela oferta ao Programa Residência Pedagógica. A proposta do PRP, segundo Costa e Gonçalves (2020), foi apresentada pelo MEC em outubro de 2017

como parte da Política Nacional para Formação de Professores que pareceu voltar ao erro do passado: atribuir ao professor e somente a ele a qualidade da educação.

Em nossa proposta de pesquisa, nos atentamos para o potencial formativo que o PRP representa tanto para os licenciandos da Pedagogia quanto para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase para estes últimos, mas não como se fossem os únicos responsáveis pela qualidade da educação neste nível de ensino. Da mesma forma que a responsabilidade pela formação docente não é única e exclusivamente responsabilidade da universidade.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, s/p).

Entendemos, portanto, que a formação continuada é uma das demandas sociais, assim como preconiza a meta 15, responsabilidade de todos os órgãos federados, e que pode contribuir para a garantia de uma educação de qualidade. Nossa hipótese inicial é a de que a formação oferecida, tanto inicial quanto continuada, deva ter aspectos teóricos e práticos, ou seja, corresponder ao processo de apropriação de conceitos pelo estudante que cursa Pedagogia e às demandas de professores e de seus alunos no cotidiano escolar.

Nóvoa (2009), acerca da formação docente, não poupa críticas à grande expansão da formação de professores, realizada pelas universidades, especialistas internacionais e o que ele chama de indústria do ensino com seus produtos tradicionais e tecnológicos.

Nestas três esferas de ação produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros

grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2009, p.05).

Muitas vezes, essas ideias e discursos óbvios e consensuais não passam pelo crivo do professor, profissional imprescindível no sistema educacional. Tardif (2014) também questiona a relação dos saberes dos professores e a relação dos próprios professores com os conhecimentos universitários. Para ele há caminhos possíveis que se deve considerar. Ele também nos chama a atenção para a grande imersão dos professores em seus locais de trabalho muito antes de começarem a trabalhar. Sobre isso, o autor assegura que

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2014, p.261).

Neste sentido, o professor se torna professor pautado em suas experiências no ambiente escolar. No entanto, o autor (*idem*, 2014) aponta para um modelo de formação que traz outras questões que podem provocar mudanças na profissionalização docente: o início de carreira, quando há consolidação do sentimento de competência e de rotinas de trabalho; e, “no processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2014, p.262).

Assim, vemos o centro de gravidade da formação de professores deslocado, tirando o professor de profissão de uma periferia formativa e integrando-os à formação dos futuros professores (TARDIF, 2014). A defesa de uma formação que integra a universidade e a escola básica, dando ao professor de educação básica um papel importante nesse cenário, é premissa defendida por diversos especialistas (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; SAVIANI, 2011), integrando a teoria e a prática na profissionalização docente.

[...] observa-se a luta cotidiana dos docentes para tentar dar conta do seu trabalho no contexto do qual faz parte [...] Contexto que, na ausência da formação mais consistente, filosófica e metodologicamente fundada, molda suas representações, seus valores e atitudes, guiando suas ações. Cuidar dos professores é fundamental ao se levar em conta os conhecimentos que temos sobre formação hoje oferecida. Mas implica também mudança de visão e perspectivas das licenciaturas nas instituições de ensino superior (GATTI, 2016, p. 42).

Dessa forma, percebemos alguns desdobramentos da realidade dos professores: a distância que a universidade mantém da escola de educação básica, a formação docente que não tem apresentado inovações desde que se consolidou nas instituições de ensino superior, a desvalorização do professor da educação básica demonstrada no campo das pesquisas educacionais. Assim, apresentamos no próximo tópico deste capítulo o processo metodológico da pesquisa bibliográfica.

Metodologia: levantamento bibliográfico

Definimos como objetivo: Localizar historicamente a formação continuada no Programa Residência Pedagógica como objeto de pesquisa de Instituições de Ensino Superior no Brasil. A fim de corresponder a este objetivo realizamos o levantamento das Produções Acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Foram realizadas quatro buscas por termos exatos e combinados (com uso de aspas): “Residência Pedagógica”. Esta opção se mostrou mais diretiva, pois palavras-chave como “formação de professores” ou “formação continuada” forneciam muitos resultados fora do nível de ensino e do programa federal pretendido.

Sendo a primeira na data de busca em 04 de maio de 2019 com 27 resultados; a segunda, em 23 de outubro de 2021 com 59 resultados e a terceira em 05 de janeiro de 2022 com 82 resultados. Na quarta busca, utilizamos apenas 10 resultados do ano de 2022, já que não apareceram resultados para 2023 e os resultados com

datas anteriores não se alteraram. A partir das buscas comparadas, excluindo-se os duplicados, obtivemos 93 resultados totais ao final.

A primeira etapa da revisão bibliográfica se deu pela leitura dos títulos e alguns resumos para identificar o curso/área analisado em cada trabalho acadêmico, mas alguns estudos não trouxeram a informação explícita no resumo. Dentre as teses e dissertações, utilizamos apenas aquelas disponíveis digitalmente no repositório da Plataforma Sucupira, acesso pelo *link* no Catálogo da Capes. Algumas estavam indisponíveis digital e gratuitamente, apesar de estarem descritas (título, resumo e informações dos autores e instituições) no *site* da Capes.

Enviamos *e-mail* para a secretaria dos programas de pós-graduação e, em alguns casos, para os próprios autores quando tivemos acesso ao endereço, mas não obtivemos o texto na íntegra de apenas uma produção³ de 2020 e uma de 2022. Após a numeração e fichamento individual dos trabalhos, agrupamos as produções a fim de facilitar algumas análises prévias que serão apresentadas a seguir.

Resultados e análises parciais

Dentre os resultados de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, excluindo-se os documentos duplicados, dos treze (13) resultados selecionados no período de 2010 a 2015, doze (12) são dissertações e apenas uma tese. Apenas produções da Região Sudeste do país, sendo oito (8) do Estado do Rio de Janeiro,

³ BARROS, Gabriel Da Silva. **Programa De Residência Pedagógica: Uma Possibilidade À Formação de Intelectuais Orgânicos Vinculados À Classe Que Vive do Trabalho**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino): Instituto Federal De Educ., Ciênc. E Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas Biblioteca Depositária: IFSul/Campus Pelotas, 2020.

PENTEADO, Regina Zanella. **A Expressividade Na Socialização Profissional Docente: Estudo do Contexto do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica em Educação Física**, 2022. 195 f. Tese. (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2022.

quatro (4) produções do Estado de São Paulo e uma (1) do Estado de Minas Gerais.

Este resultado inicial se justifica, pois a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp) desenvolve em seu curso de Pedagogia a Residência Pedagógica desde 2009 e a descreve, em seu *site*⁴, como um programa de estágio diferenciado, o que torna a instituição pioneira no programa.

Vale lembrar que o Programa Residência Pedagógica só se tornou um programa de abrangência federal em 2018. Dessa forma, a predominância das produções acadêmicas provenientes de instituições de ensino superior da Região Sudeste se observa até o ano de 2018, com apenas uma exceção.

No segundo agrupamento temos o recorte temporal de 2016 a 2019, apresentando vinte e três (23) resultados, sendo dezenove (19) dissertações e quatro (4) teses. Na Região Sudeste são oito (8) do Rio de Janeiro; sete (7) de São Paulo e três (3) de Minas Gerais. Ao passo que apenas uma de cada dos seguintes estados: Pará; Paraíba; Pernambuco; Mato Grosso e Rio Grande do Sul. A diversidade de Instituições de Ensino Superior somente será observada a partir de 2019.

Vemos que o Quadro 1 expõe trinta (30) resultados referentes apenas ao ano de 2020. Quantidade maior que a exposta nos agrupamentos anteriores, no qual o recorte temporal é de dez anos. Um dos fatores que justificam este resultado é o lançamento do programa em 2017 e abertura de edital pela Capes para instituições de ensino superior de todo o Brasil, com disponibilidade de bolsas de estudos financiadas pelo órgão federal. Mesmo com essa oferta, nem todas as IES aderiram ao programa, mas as pesquisas em níveis de mestrado e doutorado aumentam consideravelmente pela ampliação territorial do programa.

⁴Disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores> Acesso em: 02 jan. 2023.

Vale comparar também o tempo de duração dos cursos, sendo o de doutorado geralmente com 4 anos e o de mestrado, 2 anos. No entanto, há que se considerar que no recorte de seis anos do primeiro agrupamento, a proporção de tese para dissertação é de 1 para 12, respectivamente; no segundo são quatro anos com 4 para 19; já no terceiro (Quadro 1), com apenas dois anos, a proporção é de 6 teses para 41 dissertações.

Nos anos de 2020 e 2021 temos um relevante número de teses e dissertações, sendo 47 resultados em nossa busca, dentre os quais quarenta e uma (41) dissertações e seis (6) teses. As Instituições de Ensino Superior às quais se vinculam essas pesquisas se localizam em diferentes regiões do país.

Temos duas produções da Região Norte: uma do Estado do Pará e uma do Estado do Tocantins. Apenas uma produção é proveniente da Região Centro-Oeste, mas especificamente do Estado do Mato Grosso. Do Nordeste, obtivemos 18 resultados, são: três (3) da Paraíba, quatro (4) de Pernambuco, quatro (4) do Ceará, uma (1) do Rio Grande do Norte, uma (1) de Alagoas, quatro (4) de Sergipe e uma (1) da Bahia.

Quadro 1 - Teses e Dissertações com recorte temporal de 2020 a 2021.

Ano	Nível	Curso - área⁵	Instituição	Estado
2020	Doutorado	Química	USP	<i>SP</i>
2020	Mestrado	Pedagogia	UFLA	MG
2020	Mestrado Profissional	História	UEPB	PB
2020	Mestrado Profissional	Matemática	UFRRJ	RJ
2020	Doutorado	Pedagogia	UFPA	PA
2020	Mestrado	Pedagogia e outras	UECE	CE
2020	Mestrado	Matemática	UFC	CE
2020	Doutorado	Matemática	UFRPE	PE
2020	Mestrado	Ciências Biológicas	UEPB	PB
2020	Mestrado	Pedagogia	UNISANTOS	<i>SP</i>

⁵ Produções que não definiram a área, ou os cursos em que se localizam os participantes do Programa Residência Pedagógica estão sinalizadas com asterisco.

2020	Mestrado	Ciências Biológicas	UFCE	CE
2020	Mestrado Profissional	Matemática	UFU	MG
2020	Mestrado Profissional	Química	UFMT	MT
2020	Mestrado Profissional	História	UFPE	PE
2020	Mestrado Profissional	Sociologia	UFES	ES
2020	Mestrado Profissional	Português e Libras	UFRN	RN
2020	Mestrado	Ciências Biológicas	UFF	RJ
2020	Mestrado Profissional	Ciências Sociais e Letras	UniTaubaté	SP
2020	Mestrado	Matemática	UFS	SE
2020	Mestrado	Matemática	UFAL	AL
2020	Mestrado	Educação Física	UFSM	SC
2020	Mestrado	Educação Física	UFRS	RS
2020	Mestrado Profissional	Educação Física	UNESP	SP
2020	Mestrado	Pedagogia	UECE	CE
2020	Mestrado	*	UEMT	MT
2020	Mestrado Profissional	*	IFSul	RS
2020	Mestrado	*	UFBA	BA
2020	Mestrado Profissional	Química	UTFPR	PR
2020	Mestrado	*	UFSM	SC
2020	Mestrado	C. Biológicas/Pedagogia/Letras	Univates	RS
2021	Mestrado	Matemática	UFS	SE
2021	Mestrado	Linguística - Inglês	UNEMAT	MT
2021	Mestrado Profissional	Matemática	UEPB	PB
2021	Mestrado	Documental	UFSC	SC
2021	Mestrado	Matemática	UFPE	PE
2021	Mestrado	Matemática	UEL	PR
2021	Doutorado	Ciências	UFT	TO
2021	Mestrado	4 Licenciaturas	IFC	SC

2021	Mestrado	Documental	UFF	RJ
2021	Mestrado	Química	UEL	PR
2021	Doutorado	Matemática	UFMS	RS
2021	Mestrado Profissional	6 Licenciaturas	UFMS	RS
2021	Mestrado	Pedagogia	UFSCar	<i>SP</i>
2021	Mestrado Profissional	Letras	UPE	PE
2021	Mestrado	Ciências Biológicas	UniSul	SC
2021	Mestrado	Matemática	UFSE	SE
2021	Doutorado	Educação Física	UFMG	MG

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Apesar de não estar mais sozinho nesta empreitada, o Sudeste ainda conta com três (3) do Rio de Janeiro; quatro (4) de São Paulo; três (3) de Minas Gerais e uma (1) do Espírito Santo. No Sul do país contamos com cinco (5) produções do Rio Grande do Sul, três (3) do Paraná e cinco (5) de Santa Catarina.

O número de resultados para o ano de 2021, como podemos observar no quadro 1, são 14 dissertações e 3 teses. Alguns dos trabalhos analisados não se desenvolvem com relação direta ao Programa Residência Pedagógica e muitas vezes são voltados a cursos de licenciatura que formam professores especialistas para anos escolares e níveis de ensino diferentes do foco deste trabalho, ou seja, não se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental diretamente ligado à formação em curso de licenciatura em Pedagogia. O levantamento de teses e dissertações no Catálogo da CAPES atualizado (20/02/2023), conforme apresentado no Quadro 2, também revelou que os estudos mais recentes do ano de 2022 seguem a mesma tendência.

Quadro 2 - Teses e Dissertações de 2022. Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Autor (ano)	Título do trabalho	Nível	Instituição
Avila (2022)	Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica	Mestrado	UNESP - SP
Bittencourt (2022)	O Desenvolvimento da Profissionalidade Docente em Processos de Imersão no Contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES	Mestrado	UFES - ES
Brasil (2022)	A Unidade Teórico-Prática No Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa	Doutorado	UEPG - PR
Penteado (2022)	A expressividade na socialização profissional docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da Residência Pedagógica em Educação Física	Doutorado	UNESP - SP
Pereira (2022a)	Educação Musical em uma Escola de Educação Básica: contribuições do programa residência pedagógica	Mestrado	UEM - PR
Pereira (2022b)	Discursos e Construções Identitárias do(a) Graduando(a) em Letras-Português no Contexto do Programa Residência Pedagógica	Doutorado	PUC - MG
Santos (2022)	Saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos expressos por professores do Programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT	Mestrado	UFMT - MT
Soares (2022)	O Programa Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura Em Ciências Biológicas Da UFSJ: Um Estudo Ator-Rede A Partir Dos Relatos Dos Residentes	Mestrado	UFSJ - MG
Souza (2022)	A Psicanálise Como Contribuição para a Formação Docente: Estudo	Mestrado	UFLA - MG

	Colaborativo dos Aspectos Subjetivos e Inconscientes da Prática Docente, com Professores em Formação Inicial o Programa Residência Pedagógica Subgrupo Química		
Zonatto (2022)	Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Mestrado	UNESP - SP

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

São 10 trabalhos, sendo que apenas 9 deles estavam disponíveis digitalmente e de forma aberta à busca por qualquer pessoa no momento da busca (AVILA, 2022; BITTENCOURT, 2022; BRASIL, 2022; PEREIRA, 2022a; PEREIRA, 2022b; SANTOS, 2022; SOARES, 2022; SOUZA, 2022; ZONATTO, 2022). Apenas um não possui divulgação autorizada (PENTEADO, 2022), conforme constava no repositório da Plataforma Sucupira no momento da coleta de dados.

Vale apontar que não constam trabalhos publicados em instituições do Norte ou Nordeste do país neste recorte. Apenas um (1) da Região Centro-Oeste, dois (2) trabalhos da Região Sul e sete (7) da Região Sudeste (três de São Paulo, três de Minas Gerais e um do Estado do Espírito Santo), como pode-se observar no Quadro 2.

Podemos destacar algumas contribuições dos estudos de 2022 que poderão balizar algumas discussões pertinentes ao nosso objetivo, recordando: Localizar historicamente a formação continuada no Programa Residência Pedagógica como objeto de pesquisa de Instituições de Ensino Superior no Brasil. Portanto, nossa intenção é identificar o papel do professor-preceptor, que é quem acompanha o residente (aluno da graduação que participa do programa como bolsista), apesar da formação inicial ser o ponto chave do programa.

A pesquisa de doutorado de Penteado (2022) contém ressalva, com autorização da autora para publicação do texto completo apenas no ano de 2024. Assim, tivemos acesso apenas ao resumo,

introdução e considerações finais, por meio dos quais é possível identificar em uma das análises temáticas, o professor da escola como formador. Um dos aspectos dificultadores apontado pela pesquisadora é a “ausência de reuniões que envolvam os professores das escolas e os futuros professores na produção de interações e narrativas da experiência no espaço escolar (ECS e PRP) e na Universidade (ECS)” (PENTEADO, 2022, p.166).

Um dos eixos de análise da pesquisa nos chama a atenção: “Cultura docente, usos do corpo e a produção do cuidado, da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida de professores”, e se mostra de extrema importância para a docência e tem forte embasamento, inclusive, no campo da fonoaudiologia em relação à expressividade do professor. (PENTEADO, 2022, p.167). Sua análise, ainda,

[...] sinalizou alguns avanços na relação socioprofissional na formação docente, expressos mais na constituição da cooperação do que da colaboração e do acompanhamento. Porém, também foram identificados eventos de reprodução de uma cultura escolar de isolamento do professor em seu trabalho e de afirmação de relações hierarquizadas nas quais o professor ocupa posição de dominado e controlado – indicativos de concepções arcaicas de ensino (PENTEADO, 2022, p.168).

Além da questão da cooperação e da reprodução citadas, a pesquisadora busca contrapor a concepção arcaica de vocação e ofício para a docência à profissionalização do trabalho do professor. Penteado (2022) discute ainda a ausência de espaços formativos para temas da linguagem, comunicação, expressividade e saúde do professor. Percebe-se, portanto, “prós e contras” no que se refere à interação residente e preceptor, o que se faz interessante para a discussão.

Dentre alguns pontos que se coadunam no levantamento bibliográfico, concordamos com Pereira (2022a), sobre a importância no fator temporal do programa em relação à permanência dos licenciandos na escola básica, pois entendemos que além do espaço físico, é imprescindível que haja tempo para a

interação dos envolvidos no programa e para que a formação mútua ocorra para além da ação docente planejada e executada com estudantes da educação básica.

Pereira (2022a), não dá ênfase para a figura do preceptor de forma direta, mas traz possibilidades em relação às interações na escola como um todo. Nestas interações reconhecemos o papel do professor-preceptor subentendido para além da acolhida do licenciando, mas como co-formador e como um profissional que se forma na interação com o outro. Neste sentido, inicia-se um rompimento entre a ideia de formação inicial e continuada como partes separadas.

Em suma, as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente [...] Essa visão rompe profundamente com o modelo tradicional que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências (TARDIF, 2014, p.287).

Assim como pressupõe Tardif (2014), Zonatto (2022) apresenta uma análise sobre a formação inicial em Ciências e Biologia que, apesar de não ser nosso foco, nos aponta para uma contribuição nas interações entre os licenciandos e a comunidade escolar, assim como no estudo de Pereira (2022a). Neste sentido, ambos os estudos nos permitem vislumbrar algumas alternativas no sentido de superação dos distanciamentos entre a universidade e a escola.

Em sua tese, Brasil (2022) defende que o Programa Residência Pedagógica em sua primeira edição (2018 a 2019) na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) apresentou contradições fundamentais para estabelecer a unidade entre teoria e prática, mas que, apesar disso, há possibilidades de superação da hierarquização da teoria e da prática no sentido se alcançar no Programa a práxis. Destaca também o papel dos professores preceptores na imposição da prática sobre a teoria, o que muito nos interessa em nossa pesquisa como perspectiva para formação

continuada, pois este também é um elemento importante para a compreensão da interação entre escola e universidade para além da formação inicial docente.

De forma secundária, mas sem deixar de mencionar, Avila (2022) ressalta, como “ponto favorável da RP, o contato com professores atuantes no ensino básico e que podem, com maior propriedade orientar e acompanhar os licenciandos que irão para dentro do contexto escolar” (AVILA, 2022, p.144). A pesquisadora, em suas considerações finais, afirma que a docência exige formação contínua. Sua intenção de superação de uma prática tradicional de ensino não foi correspondida pela própria prática docente. Tais reflexões podem nos dar alguns indícios para que o programa possa ser aprimorado.

Apesar da pesquisa de Santos (2022) estar voltada para o ensino de Química para o ensino médio, a pesquisadora se revela um potencial colaboradora na reflexão sobre o papel do professor-preceptor, pois estes são sujeitos da sua investigação. Apesar de evidenciar vivências significativas para a docência e legitimidade dos saberes científicos nas metodologias de trabalho pedagógico. Os conceitos e saberes do nível de ensino analisado por ela se diferencia dos que nos dedicamos, relacionados à Licenciatura em Pedagogia, por isso, não nos aprofundamos nos apontamentos sobre certo reducionismo ou possíveis obstáculos epistemológicos.

[...] a RPQ proporcionou a retomada do contato com a Instituição de Ensino Superior, troca de troca de experiência com os residentes, parceria nas atividades que foram realizadas, troca de informações, ter sido resgatada pelo programa, renovação dos exemplos utilizados em sala de aula, apoio com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, entre outros (SANTOS, 2022, p.101).

Chama a atenção a possibilidade de professoras-preceptoras retomarem o contato com a instituição de ensino superior, pois entendemos que neste ponto, a pesquisa de Santos (2022) demonstrou a influência formadora do programa também exercida sobre os professores experientes que atuam na educação básica.

Sua pesquisa, assim como as demais, enfatiza a importância da “vasta carga horária” atrelada à supervisão de preceptor para o sucesso das interações no programa.

Para fechar a exposição dos trabalhos acadêmicos em níveis de mestrado e doutorado selecionados para esta análise prévia por serem publicados em 2022, citamos Bittencourt (2022), Pereira (2022b) e Soares (2022) que se dedicam à formação inicial, ou seja, têm foco no residente. Apesar de interessantes resultados, suas pesquisas não trouxeram contribuições para a reflexão acerca da formação continuada ou da formação professor-preceptor para além do papel unidirecional do formador.

É importante aqui citar as licenciaturas em que se dão cada estudo, por não estarem diretamente relacionadas com o curso de Pedagogia. Bittencourt (2022) teve como sujeitos 8 licenciandos de diversos cursos, entre eles: Matemática, Física, Biologia, Letras, sendo apenas um da Pedagogia. Santos (2022) e Souza (2022) apresentam resultados sobre o Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em Química; Pereira (2022a), na Educação Musical. Soares (2022) e Zonatto (2022), em Ciências Biológicas e Ciências e Biologia, respectivamente; Pereira (2022b), em Letras para o ensino da Língua Espanhola.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos por meio das leituras dos estudos publicados até o ano de 2022, vale destacar que há predominância da região sudeste na avaliação, análise e estudo do Programa por Instituições de Ensino Superior do Brasil. É interessante notar, inclusive, que há diversas áreas dentre as licenciaturas nos trabalhos selecionados. Não encontramos trabalhos publicados em 2022 que se dedicassem à Pedagogia de forma direta, nem ao subtema da alfabetização sobre o qual nos debruçamos nas próximas análises de nossa investigação.

Em sua maioria, os estudos focam a figura do residente, bolsista da graduação, formação inicial para a docência, pois este é

o grande foco do programa. Entretanto, alguns trabalhos dão indícios da relação escola e universidade, teoria e prática, papel do professor preceptor no contexto para além de formador. Há indícios de que o professor preceptor retoma o contato com a IES por meio do programa, o que indica uma função formativa que supera os objetivos mais específicos da Residência Pedagógica como política pública.

As trocas de saberes entre residentes e professores da educação básica, entre estes últimos e os professores da universidade ou instituto e com este novo papel de formador de professores não se dá de forma unidirecional, é um aprendizado de “duas vias” que se coadunam. Neste sentido, esta análise preliminar dos dados nos permitiu mapear elementos de discussão sobre formação continuada dentro da política educacional federal que se mostra como “pano de fundo”. O Programa Residência Pedagógica, portanto, pode ser aprimorado e aprofundar a formação do professor da educação básica na perspectiva de formação contínua.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In.: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

AVILA, Ariadne Beatriz. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência Crítica**. 2022. 237 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11895299. Acesso em: 20 fev. 2023.

BITTENCOURT, Dalira Da Fonseca. **O Desenvolvimento Da Profissionalidade Docente Em Processos De Imersão No Contexto Do Programa De Residência Pedagógica Da Capes na UFES**. 2022. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11640241. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial** da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018 CAPES**. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. 21 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL, Valeria Marcondes. **A Unidade Teórico-Prática No Programa Residência Pedagógica Da Universidade Estadual De Ponta Grossa**. 2022. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11862754. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAPES. **Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior**. Portaria GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Distrito Federal,

Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>.

Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**. Vol. 19 Nº 41, diciembre, 2020, pp. 307 – 321. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/821>. Acesso em: 03 set. 2022.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: O desenho da Política Pública e seus saberes**. 2019. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, SP: 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11256/TESE%20PARA%20REPOSITORIO%20VERS%c3%83O%20FINAL%20GLAUBER%20BARROS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 3, p. 1-12, 31 dic. 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3547/4045>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In.: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf> Acesso em: 09 jun. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores Depois da Pandemia. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2021, v. 42. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=cace7575-0111-49b1-b1ba-a1aff38aba3>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PENTEADO, Regina Zanella. **A Expressividade Na Socialização Profissional Docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da residência pedagógica em educação física**. 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237377>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, David Christian de Oliveira. **Discursos E Construções Identitárias Do(A) Graduando(A) Em Letras-Português No Contexto Do Programa Residência Pedagógica**. 2022a. 127 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11570584. Acesso em: 20 fev. 2023.

PEREIRA, Debora Santos Porta Calefi. **Educação Musical em uma Escola de Educação Básica: contribuições do programa residência pedagógica**. 2022b. 198 f. Dissertação. (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11433309. Acesso em: 20 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Laiene Maria Rodrigues Dos. **Saberes Científicos e Pedagógicos De Conteúdos Químicos Expressos Por Professores Do Programa De Residência Pedagógica Em Química Da UFMT**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11749158. Acesso em: 20 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**; v.9, N.1 jan/jun. 2011, p.07-19. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640211/7770>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SOARES, Isaias Leonel Ferreira. **O Programa Residência Pedagógica No Curso De Licenciatura Em Ciências Biológicas Da Ufsj: Um Estudo Ator-Rede A Partir Dos Relatos Dos Residentes**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal De São João Del-Rei, São João Del Rei, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11660177. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Debora Elisa De. **A Psicanálise Como Contribuição Para A Formação Docente: Estudo Colaborativo dos Aspectos Subjetivos e Inconscientes da Prática Docente, com Professores em Formação Inicial do Programa Residência Pedagógica Subgrupo Química**. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Ambiental). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11722505. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Ilha Solteira), São José do Rio Preto, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234546>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PIBID DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA: UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Wuendy Fernanda Cardili¹

Maria Iolanda Monteiro²

Participar deste livro é uma grande responsabilidade e representa, também, uma oportunidade tanto para os autores como para os leitores de refletir sobre a trajetória da educação no Brasil.

Neste bojo, este capítulo compreende parte de minha pesquisa em andamento dedicada aos estudos sobre o PIBID de Letras/ Língua Portuguesa com o objetivo de promover um diálogo sobre a trajetória do PIBID, refletindo sobre os desafios e as possibilidades do Programa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação), com a finalidade de valorizar a docência e incentivar a formação inicial dos estudantes de licenciatura.

O PIBID consiste em uma ação da política nacional para a formação de professores no Brasil e que possibilita ao estudante de licenciatura uma maior aproximação com o cotidiano escolar a partir de sua participação e atuação nas escolas públicas, cujas ações são desenvolvidas em parceria com os professores das salas de educação básica numa proposta de trabalho colaborativo

¹ Professora, Mestre em Linguística e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/ UFSCar. E-mail: wuendy.nanda@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

promovendo a oportunidade de realizar práticas pedagógicas e refletir sobre o contexto escolar.

Neste trabalho, o foco são as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) referentes à área de Letras em diálogo com as políticas públicas.

As concepções de linguagem e os desdobramentos no ensino

O PIBID na área de Letras teve início em 2010 com a chamada pública do MEC/CAPES/FNDE sob o propósito de alavancar as licenciaturas (MATEUS *et al.*, 2013). Considerando que as experiências e a vivência com o/s outro/s mediadas pela linguagem/interação são importantes elementos para a construção das identidades docentes (MATEUS, 2011), as pesquisas e ações do PIBID da área de Letras têm importantes desdobramentos e promovem o diálogo entre a formação inicial e continuada e fomentam as pesquisas no país.

A linguagem permeia todas as esferas da vida dos sujeitos e não se institui apenas como objeto de ensino. Considerando a perspectiva enunciativa da linguagem, as inquietações que despertaram o interesse para esta pesquisa são resultados de nossa trajetória docente e acadêmica, a qual possibilitou caminhos para reflexão sobre a linguagem para além da esfera escolar, observando a necessidade de compreender o contexto político educacional brasileiro.

Com o intuito de refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar com enfoque nas questões da linguagem e do ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui um profícuo espaço para pesquisa e análise das políticas públicas educacionais.

Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil podemos identificar diferentes contextos, os quais implicam nas diferentes concepções de ensino, sujeito e língua.

Ao analisar os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista

(SEESP/UNDIME-SP, 2019), procurou-se identificar a concepção de linguagem e as propostas de ensino. É possível observar um diálogo coerente, cuja concepção de linguagem adotada é pautada no sociointeracionismo e práticas enunciativas da linguagem. Nesta perspectiva, o PIBID vai ao encontro dos documentos nacionais de orientação curricular, cujos pressupostos envolvem o ensino interdisciplinar, sociointeracionista e produtores de multiletramentos.

A BNCC apresenta o ensino de Língua Portuguesa contemplado nos seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017).

No dossiê “O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI” (AGUIAR; SANTOS, 2019), cinco renomados profissionais na área de Letras e Linguística respondem a questões pertinentes sobre o ensino de Língua Portuguesa da educação básica ao ensino fundamental. Neste estudo, a respeito dos documentos oficiais, Mendonça (2019) analisa a BNCC, que, em seu “caráter obrigatório, atualiza uma série desses princípios, mas traz com muita ênfase a questão dos novos e multiletramentos, ou seja, as práticas de letramento digitais, considerando as mídias, gêneros e culturas envolvidas.” (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 385-386).

Em consonância a suas palavras, a proposta de novas formas de produzir, configurar, replicar e interagir com textos multissemióticos e multididáticos previstos na BNCC e as ações desenvolvidas nas escolas vislumbram possibilidades das linguagens para ultrapassar os limites estruturais dos textos.

As ações desenvolvidas no PIBID Letras de Língua Portuguesa têm potencial formativo para contribuir com as práticas significativas de letramentos e multiletramentos para além da esfera escolar.

O estudo dos multiletramentos compreendem “a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

Rojo, em sua obra *Multiletramentos na escola* (2012), discute as possibilidades de trabalhos pedagógicos significativos e transgressores ampliando a complexidade para questões éticas, estéticas, culturais e políticas. Segundo a autora, destacam-se algumas características importantes:

- a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Adentrar nos estudos dos multiletramentos nos permite olhar para além das linguagens, situando as ações pedagógicas como importantes espaços de embate das relações de poder.

Caminhos metodológicos para a construção da identidade docente

A análise documental contribuiu na abordagem dos dados qualitativos a partir do levantamento bibliográfico e a análise de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relativos ao PIBID e do Estudo Avaliativo do PIBID, realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014). Em consonância aos dados bibliográficos, a subjetividade dos autores na condição de professores e pesquisadores contribui para um olhar contextualizado e preservando o rigor científico.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de

metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

O levantamento de dados para este estudo foi realizado a partir de pesquisa no repositório nacional de Banco Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, totalizando 737 resultados para a busca ampla “PIBID”.

Para fins metodológicos, foram inseridos descritores específicos que atendessem aos objetivos de análise dos projetos com ênfase no ensino da Língua Portuguesa, conforme a tabela 1. É importante ressaltar que o descritor Pibid Letras compreende as pesquisas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), as quais são relevantes ao Programa, no entanto, não atendem aos objetivos desta pesquisa, cujo foco principal é o ensino de Língua Portuguesa,

Tabela 1 - Termos de pesquisa na BDTD

<i>Termos da pesquisa</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Teses</i>	<i>Total</i>
<i>Pibid</i>	552	185	737
<i>Pibid Letras</i>	84	38	122
<i>Pibid Língua Portuguesa</i>	26	12	38
<i>Pibid Letras Língua Portuguesa</i>	19	12	31
<i>Pibid Alfabetização</i>	18	03	21
<i>Pibid Letras Língua Portuguesa Alfabetização</i>	01	0	01

Fonte: Elaborado pelas autoras.

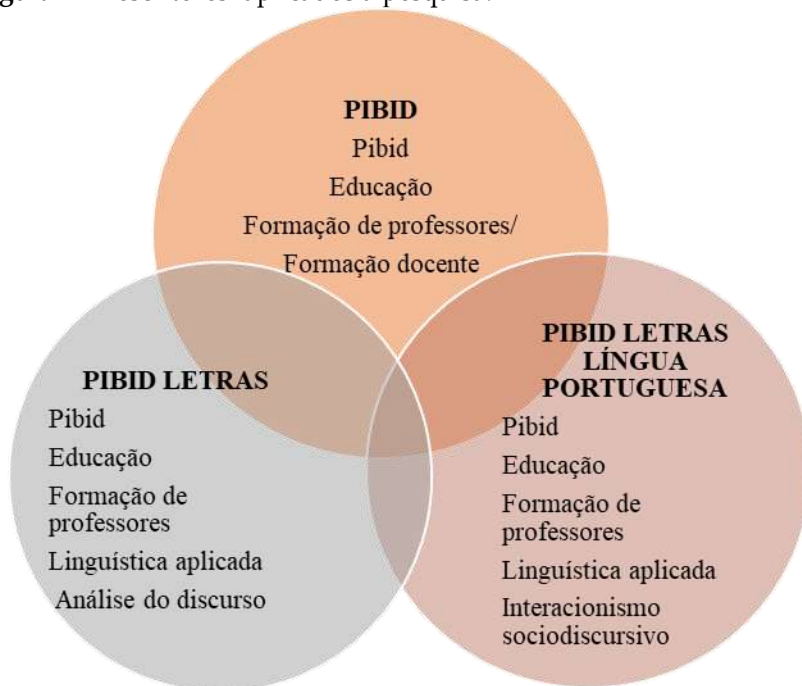
A relevância do tema nos permite ainda investigar a articulação entre o ensino de Língua Portuguesa e a educação básica, com um menor número de pesquisas, como evidenciado na tabela 1.

A representação a seguir expõe os principais temas abordados nos trabalhos publicados sobre o PIBID. É interessante observar a

³ Endereço eletrônico do Banco de teses e dissertações disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind>. Pesquisa atualizada em maio/2023.

recorrência de temas nos diferentes descritores aplicados à pesquisa, como a formação de professores e educação.

Figura 1 - Descritores⁴ aplicados à pesquisa.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diálogo entre os temas ecoa também sobre o diálogo de vozes sobre a docência no Brasil, a considerar: professores, alunos, licenciandos e políticas públicas.

As pesquisas já trilhadas nesta área contribuem para o aprofundamento do tema e possibilitam outras reflexões como construção da identidade docente. A identidade do professor é formada a partir da interação das esferas pessoal e profissional.

⁴ Infográfico elaborado pela autora a partir dos temas e palavras-chave das pesquisas inseridas no *site* de pesquisa BDTD - Banco de teses e dissertações disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind>.

Para Nóvoa (1992), permeiam-se três dimensões fundamentais à identidade docente: o desenvolvimento pessoal, embasado nos processos individuais de construção do sujeito; o desenvolvimento profissional, embasado na profissionalização do professor e o desenvolvimento institucional, o qual é permeado pelos objetivos da instituição, além dos componentes políticos e sociais.

Marcolino e Mizukami (2008) defendem a importância de políticas públicas para a formação continuada dos professores enquanto potencial para a constituição do professor reflexivo.

O professor reflexivo deve ser capaz de levantar questionamentos e identificar situações problemas sobre sua prática e o contexto em que está inserido, assim como encontrar soluções para estas dificuldades, assumindo o papel de protagonista na construção do conhecimento sobre o ensino. As ações propostas pelo PIBID favorecem esta conduta a partir do trabalho cooperativo entre os professores supervisores e licenciandos.

O programa desenvolve atividades que contribuem para a formação continuada dos professores. De acordo com Tardif, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2020, p. 18). O professor não está pronto, ele está sempre em um processo de ser, assim, “no espaço-tempo do ser professor há muitos outros que o constituem” (RODRIGUES, 2011, p. 203).

Ao considerar as lacunas entre a formação inicial e a atuação docente vemos a importância de políticas públicas que atuem na avaliação dos cursos de formação e invistam na formação inicial e continuada dos professores, rompendo com as dualidades e compreendendo a construção da identidade docente como um processo contínuo.

A história da educação brasileira, o contexto das políticas públicas e o PIBID em foco

Os aspectos históricos da formação de professores no Brasil refletem em nossa cultura educacional de ações formativas, tanto da formação inicial dos cursos de licenciatura, quanto a formação continuada dos docentes. É necessário compreender a trajetória histórica da formação de professores no Brasil para que possamos compreender os desdobramentos das lacunas, das ações sociais e a urgência de avanços e da implementação de políticas públicas neste cenário.

O relevante estudo da Unesco (2019) “Professores do Brasil: novos cenários de formação” apresenta um panorama sobre o desenvolvimento da educação no Brasil.

As ações da UNESCO direcionadas ao fortalecimento das políticas docentes envolvem o apoio aos Estados-membros visando a construção de instrumentos normativos, a formulação e ou revisão de políticas, o aprimoramento da oferta de formação inicial e continuada e a produção de conhecimentos que deem suporte à formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas direcionadas aos professores (GATTI, *et al.*, 2019, p. 8).

Ancorado neste estudo, as questões sobre a formação de professores tiveram maior visibilidade a partir dos anos 90, “todavia, sua abordagem nas políticas nacionais ainda era vaga e controversa.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 25), como observamos na redação e alterações da LBD (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): A LBD (BRASIL, 1996) trata a questão da formação de professores em capítulo específico, em que propõe a formação de professores em nível superior num prazo de dez anos.

Os prejuízos do período colonial perduram até os dias de hoje, cuja defasagem educacional e cultural têm raízes históricas. O Brasil levou grande tempo para desenvolver a educação em território nacional e, conseqüentemente, a formação de professores. Nas palavras da autora, “O processo formativo mais estruturado

de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (GATTI *et al.*, 2019, p. 20).

Em meio a continuidades e rupturas, surge no Brasil a criação das escolas normais para a formação de professores. Nas palavras dos autores, “A história da formação de professores no Brasil mostra a descaracterização progressiva dessa formação” (GATTI *et al.*, 2019, p. 25).

Apesar das descontinuidades políticas e diante a tantos percalços, é necessário reconhecer os esforços para oferecer uma melhor oferta de ensino e formação de professores. “A legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 76). A partir do Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007, vários programas e leis foram implementados no Brasil buscando a melhoria nos cursos de formação de professores e solucionar a da falta de professores com formação superior.

Em 2009 instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que propunha várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas por parte a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/ complementar, e outras (GATTI *et al.*, 2019, p. 58).

Souza (2018) esclarece como as políticas públicas são constantemente formuladas, reformuladas e implementadas. Dentre as ações que integram o Plano de Desenvolvimento de Educação, destaca-se nosso interesse pelo PIBID, instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, o caracteriza-se por uma trajetória de desafios e possibilidades em que os desdobramentos do programa possibilitam profícuas reflexões.

O PIBID em foco: desafios e possibilidades

O PIBID tem sua história inserida em um contexto político, desta forma, ao evidenciar os diálogos sobre a docência no Brasil e os impactos das pesquisas nas salas de aula, é possível ampliar as parcerias de trabalho entre as universidades e as escolas contemplando os desdobramentos entre teoria e prática através de ações que valorizem a experiência e trajetória docente em diálogo com a formação inicial.

Neste contexto, o potencial formativo viabilizado pelo programa possibilita tanto a inserção à docência, como a oportunidade do aprimoramento e da formação continuada dos professores. O grande número de pesquisas acadêmicas sobre o tema contribui para sua trajetória de possibilidades, legitimando sua relevância e reconhecendo seu potencial formativo em âmbito nacional. Todavia, o programa enfrenta diversos desafios desde sua implementação, sendo necessária a luta por sua continuidade e ampliação.

Muitos pesquisadores defendem a ampliação do PIBID para uma política pública, pois esta configuração permitiria a continuidade do programa independente do governo eleito. De acordo com Gatti, “A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais” (GATTI, 2014, p.35).

Desta forma, ao evidenciar os diálogos sobre a docência no Brasil e os impactos das pesquisas nas salas de aula, é possível ampliar as parcerias de trabalho entre as universidades e as escolas, contemplando os desdobramentos entre teoria e prática através de ações que valorizem a experiência e trajetória docente em diálogo com a formação inicial, sendo necessário investir tanto na formação inicial, quanto na formação continuada do professor.

De acordo com Paniago, Sarmento e Rocha (2018), “os resultados sinalizam que o PIBID tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensejar a imersão em diversas atividades de

aprendizagem à docência e iniciação à pesquisa” (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 3).

O desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros) (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 5).

Nossas palavras encontram significado ao encontro das contra palavras de autores e pesquisadores sobre a formação de professores.

Desde sua criação, o programa passou por diversas alterações. A partir da tese de Jesus (2018), podemos observar as alterações na regulamentação do programa, cujos cortes anunciados em 2016 causaram grande repercussão e mobilizações virtuais em todo o território nacional.

Em abril de 2016, foi publicado um novo regulamento do Pibid pela Capes no qual vinha a previsão de nova seleção de bolsistas. O novo regulamento foi revogado em junho de 2016, tendo em vista que o Edital Capes nº 61/2013 previa que os projetos selecionados teriam vigência por quatro anos. Esse prazo terminaria apenas em fevereiro de 2018 (JESUS, 2018, p. 33).

Em sua pesquisa, Tigre (2022) apresenta uma importante análise dos editais do programa desde sua implementação em 2007 a 2020. Ao verificar que os textos dos editais sofreram alterações entre um período e outro, pode-se concluir que estas alterações contribuíram também para mudanças nas exigências do programa, execução e participação das IEs (Instituições de Ensino Superior). A autora analisou os enunciados, objetivos do programa, número de bolsistas por núcleo, valor da bolsa, áreas e níveis de ensino, requisitos para ser bolsista, tempo de execução do programa e orçamento financeiro (TIGRE, 2022, p. 816).

Após a análise dos editais, Tigre chama a atenção para o período de 2018 a 2020, “marcado por sucessivos cortes que parecem ter reduzido as possibilidades formativas do programa” (TIGRE, 2022, p.826). A autora faz um aporte sobre todas as alterações neste último edital, em que houve um aumento das exigências para as IEs serem elegíveis e para os discentes e professores das escolas públicas candidatarem-se à bolsa, além de um significativo aumento das responsabilidades dos professores e coordenadores em decorrência da redução do número de discentes por região. Outro impacto foi a redução no tempo de execução dos projetos e a prioridade de algumas áreas em detrimento a outras. Por fim, apenas discentes na primeira metade do curso poderiam ser bolsistas (TIGRE, 2022, p.826-827).

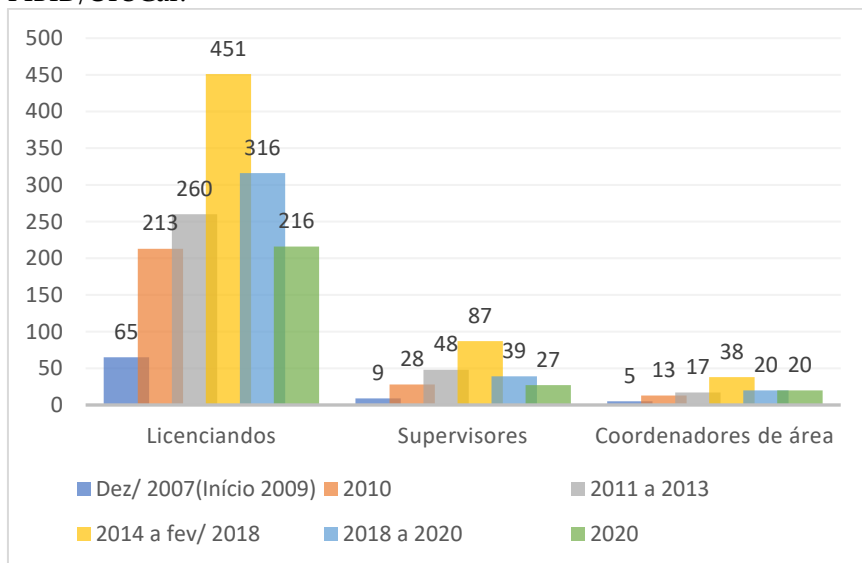
Tais alterações representam uma situação antagônica, pois estão na contramão das ações que procuram defender a ampliação do programa enquanto uma política pública.

Após o edital de 2018, os alunos das licenciaturas encontravam-se no início do curso – a partir do primeiro semestre, tendo pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, e, conseqüentemente, apesar de toda dedicação e empenho, apresentavam ainda diversas lacunas teóricas e formativas.

Como recorte deste cenário, podemos analisar o número de licenciandos, supervisores e coordenadores do PIBID/UFSCar ao longo dos anos, conforme o gráfico 1⁵.

⁵ Gráfico elaborado a partir das informações contidas na página PIBID/UFSCar, referentes aos editais de 2007 a 2020, disponível no endereço eletrônico: <https://www.pibid.ufscar.br/>. Para fins metodológicos, foram considerados apenas os números de licenciandos, supervisores e coordenadores de área, pois o número de coordenador institucional manteve-se o mesmo em todos os editais, equivalente a 1 coordenador geral. Outra informação, é o Coordenador de gestão, índice que consta apenas nos editais de 2011 a 2018, não interferindo de forma direta nas reflexões aqui propostas.

Gráfico 1 – Número de licenciandos, supervisores e coordenadores – PIBID/UFSCar.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o gráfico 1, é notável a diminuição dos participantes no programa. Observamos um crescimento até o edital de 2014 a 2018, cuja período corresponde a maior ascensão do PIBID. Todavia, após este período referente ao edital de 2018, observa-se uma curva decrescente dos sujeitos participantes decorrente do aumento de requisitos para seleção e dos cortes de verbas.

O primeiro edital, cujo início foi em 2009, contemplou 05 cursos de licenciaturas: Biologia (São Carlos e Sorocaba), Física, Matemática e Química. O período de 2010 a 2017 corresponde a fase de ampliação e consolidação do Programa, contemplando todas as licenciaturas, exceto Música a distância.

A partir da publicação do edital de 2018, o Programa foi dedicado aos alunos da primeira metade dos cursos de licenciaturas, no entanto, se mantém a oferta a todas licenciaturas, totalizando 19 cursos, exceto Música a distância, conforme as informações da página oficial PIBID/UFSCar.

De acordo com Gregolin, relacionando o conceito proposto por Nóvoa (1992), a formação de professores ocorre dentro da própria profissão.

A formação de professores proposta pelo PIBID-UFSCar, que articula formação inicial e continuada a partir dos pressupostos da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo, sustenta-se pelo princípio de uma formação de professores construída dentro da profissão. (GREGOLIN, 2018, p. 97).

A professora Dra. Marli André, cujo principal tema de seus estudos é a formação de professores, em entrevista para a Revista Veras, declara que **“O PIBID deveria ser transformado em política pública de formação de professores”** (VERAS, 2015, p. 74, grifos nossos), pois garantiria sua continuidade mesmo diante os recorrentes cortes de verbas e mudanças políticas. A pesquisadora faz referência ao Professor António Nóvoa, que, em participação a um evento no Instituto Federal de Educação em Curitiba, emite sua opinião sobre o PIBID: “Eu acho um programa excelente, que tem um potencial enorme. O único problema que eu vejo é que ele não é uma política de Estado, é um Programa”. (NÓVOA *apud* VERAS, 2015, p. 74). O posicionamento de Nóvoa endossa a luta pela permanência, ampliação e transformação do PIBID.

Souza afirma que “Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”, mas, ainda de acordo com a autora, “outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas” (SOUZA, 2006, p. 24- 25).

Considerações finais

Os caminhos históricos propostos neste capítulo permitiram compreender um pouco a trajetória educacional brasileira e situar o atual contexto político e educacional, valorizando os esforços já realizados e almejando o fortalecimento da formação docente.

É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas. Porém, observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas (GATTI *et al.*, 2019, p. 51).

Ao afirmarmos a necessidade de alavancar o PIBID enquanto uma política pública sabemos do longo caminho a ser percorrido, porém, devemos lutar por sua continuidade, ampliação e legislação, tentando minimizar suas fragilidades para que possa ser abrangente e valorize a trajetória docente no Brasil.

Não obstante, defendemos o debate no processo de (res)significação das ações do programa e a consideração dos elementos apontados nas pesquisas sobre as suas possibilidades e fragilidades, ao contrário do que vem acontecendo, em que modificações são feitas à revelia dos principais atores que vivenciaram e/ou escreveram a história do programa, os professores supervisores, os Licenciandos, os Coordenadores, enfim, todos que participaram e/ou dedicaram-se a investigar as práticas do PIBID. [...] Por fim, em face das contribuições do PIBID para o processo de formação inicial de professores, advogamos pela consolidação deste programa como política pública de formação de professores (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 28).

Destarte, reafirmamos o potencial do programa que, mesmo diante de tantas adversidades, resistiu às mudanças políticas e sociais neste cenário que “conclama propostas de formação inicial e continuada as quais contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem”. (JESUS, 2018, p. 3). O fortalecimento e ampliação do PIBID representa também a valorização da identidade docente.

Referências

AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos. O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**. Dezembro/ 2019; Ano IV, p. 360 a 394. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/31216-81566-3-PB.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. Entrevista concedida à **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, julho/dezembro, 2015. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n. 38, de 12/12/2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>.

Acesso em: 20 set. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 09 abr. 2021.

GATTI, Bernardete. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013 a fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 maio 2023.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GREGOLIN, Isadora. Processo de Formação de Professores de Línguas com uso de Portfólio: Experiências do PIBID-Letras da UFSCar. In: BOZZINI, Isabela Custódio Talora *et al.* (org). **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/ebookpibidufscar-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

JESUS, Jairton Mendonça de. **Efeitos do PIBID nos cursos de licenciatura do Campus Professor Alberto Carvalho/UFS: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial**. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.541-7, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dKxYWWPwspVK7trfnJyNBYq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MATEUS, Eliane; EL-KADRI, Michele Salles.; SILVA, Kleber Aparecido (org.). **Experiências de formação de professores de língua e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992, p.13-43.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque. O Pibid e a inserção à docência: Experiências, Possibilidades E Dilemas. **Educ. Rev** [on-line]. 2018, vol.34, e190935. Epub 20-Set-2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100097&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2022.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por que estudar políticas educacionais. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de (org). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, Celina. A introdução em políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

TIGRE, Diana Martins. **Trajetória e potencial formativo do Pibid: Análise dos editais de 2007 a 2020**. E-book VIII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editora.realize.com.br/artigo/visualizar/85137>. Acesso em: 10 maio 2023.

UFSCAR. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID. **Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores**. Projeto institucional. São Carlos: UFSCar, 2011. Disponível em: <http://www.pibid.ufscar.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Parte II

POLÍTICAS E PROGRAMAS NO CAMPO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DA FORMAÇÃO DOCENTE

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL

Rita de Cassia de Souza Landin¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

O desenvolvimento das tecnologias digitais, especialmente da informação e comunicação, e a globalização socioeconômica cada vez mais intensa, impulsionaram mudanças consideráveis nos anos finais do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI. Estas mudanças são perceptíveis em várias dimensões de nossas vidas, principalmente, na dinâmica do tempo e do espaço onde se estabelecem as relações interpessoais, sociais, de trabalho, de transmissão e divulgação de informações (ALONSO, 2008; CURY; NUNES, 2008; KENSKI, 2007; 2012).

No ambiente escolar não é diferente, o desenvolvimento das tecnologias digitais, resguardadas as dificuldades estruturais e socioeconômicas “[...] trazem desafios para os profissionais da educação, especialmente para aqueles que atuam em escolas, tendo em vista a necessidade de rever as formas de interação professor–aluno–informação” (CURY; NUNES, 2008, p. 228).

Nas décadas finais do século XX já observávamos os esforços políticos para inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nos espaços escolares, especialmente nas redes públicas, como a compra de computadores, de *softwares*, a

¹ Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Carlos/SP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. E-mail: ritalandinead2@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

promoção de cursos de formação de professores, entre outros, com o intuito de melhorar a qualidade da educação (ALONSO, 2008; KENSKI, 2012).

Uma das políticas públicas de destaque concentrou-se no programa ProInfo, lançado em 1997 pela Portaria nº 522 de 09/04/1997, e inicialmente intitulado de “Programa Nacional de Informática na Educação”, tinha como objetivo a formação docente para a promoção do uso dos computadores como enriquecimento pedagógico. O ProInfo, no entanto, era descentralizado, e a coordenação dos núcleos de formação estavam sob a incumbência dos governos estaduais. Após dez anos, com a promulgação do Decreto nº 6.300 (BRASIL, 2007), este programa passou a ser centralizado pelo Governo Federal, recebendo a nomenclatura de “Programa Nacional de Tecnologia Educacional” e sua proposta curricular ampliou o campo dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, com o objetivo de uso destes recursos de forma pedagógica.

Entretanto, como Alonso (2008) e Kenski (2012) já ressaltavam, é importante considerar que tais medidas não significaram mudanças qualitativas no processo de ensino e aprendizagem, pois a formação de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação não deve se basear somente em aspectos técnicos.

No início dos anos 2000, tivemos a publicação de vários documentos norteadores na tentativa de equalizar as propostas curriculares dos diversos cursos de formação docente disseminados em todo o território nacional. Especificamente quanto a formação docente e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), observamos que, embora com algumas lacunas, estes documentos foram progressivamente absorvendo estes recursos em suas propostas de formação.

Em 2005, o Parecer CNE/CP nº 5 de 2005 (BRASIL, 2006a), que trouxe algumas ementas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia então vigente, tratava as TDICs apenas como um tema a ser abordado no processo de formação. Já no ano

seguinte com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), as TDICs foram abordadas como sendo recursos metodológicos e didáticos que os licenciandos ‘deveriam’ dominar. Após quase uma década, em 2015 com Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que definia as Diretrizes Nacionais para a formação inicial docente em nível superior, as TDICs estavam presentes como habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas nos licenciandos durante o processo de formação. Quatro anos mais tarde, com a publicação da BNC – formação (BRASIL, 2019), novamente as TDICs são abordadas no processo de formação como habilidades e competências, porém, este documento detalha e articula as habilidades e as competências que esperam ser desenvolvidas em relação às TDICs durante os cursos de licenciatura.

No entanto, nenhum desses documentos deixa claro como as TDICs, seja como tema, ou recursos didáticos e metodológicos, ou habilidades e competências, se articulariam com os demais conhecimentos curriculares ou saberes docentes (TARDIF, 2012), necessários para um processo de formação reflexivo e de mais qualidade com tais recursos. Acreditamos que articular os saberes docentes (TARDIF, 2012) com os conhecimentos técnicos [básicos] e pedagógicos sobre as TDICs e os conhecimentos pedagógicos e curriculares específicos de cada modalidade de ensino seja de extrema relevância para o desenvolvimento do conteúdo pedagógico curricular de acordo com as novas relações do aprender e do ensinar e com as fontes de informação.

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui algum conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação (não apenas o computador e as redes, mas também os demais suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o vídeo etc.) em variadas e diferenciadas atividades de ensino. É preciso que o professor saiba utilizar adequadamente, no ensino, essas mídias, para poder melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido (KENSKI, 2012, p. 89).

É importante que o professor tenha saberes docentes (TARDIF, 2012) que subsidiem suas análises quanto as contribuições e limitações que os recursos tecnológicos de informação e comunicação possuem de acordo com seus objetivos e objetos de ensino. Porém, não podemos considerar apenas os saberes docentes (TARDIF, 2012) oriundos e/ou específicos da formação inicial acadêmica; o processo de formação docente é *continuum* e muitos conhecimentos são (ou foram) adquiridos ao longo das vivências pessoais, antes mesmo da formação sistematizada, e dialogam com os conhecimentos acadêmicos, contribuindo para a formação e construção da identidade docente.

Neste sentido, acreditamos que os saberes docentes (TARDIF, 2012) em suas dimensões dos saberes experienciais, profissionais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2012) devem ser articulados aos conhecimentos das TDICs durante todo o processo de formação docente, seja inicial ou continuado.

Neste capítulo, apresentamos na primeira seção uma pequena reflexão sobre a importância dos saberes docentes (TARDIF, 2012) no processo da formação de professores, especialmente os saberes experienciais (TARDIF, 2012), os quais, muitas vezes, não são reconhecidos e/ou valorizados pelos próprios professores. Na segunda seção, apresentamos brevemente um diálogo entre os saberes experienciais (TARDIF, 2012) e o conceito de mídiameducação e suas dimensões propostos por Fantin (2012). Já na terceira seção, discorreremos rapidamente sobre as contribuições do documento “Alfabetização midiática e informacional” (WILSON *et al.*, 2013) para a formação de professores. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e contribuições sobre a formação docente para a alfabetização e o letramento digital pedagógico.

Os saberes docentes e formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação

Os saberes docentes (TARDIF, 2012) estão e são presentes na formação do professor durante toda sua trajetória docente, subsidiando suas ações didáticas e burocráticas, são plurais e heterogêneos e advém tanto do processo de formação acadêmica, quanto de suas vivências pessoais e profissionais. Como afirma Tardif (2012, p. 39) “[...] os saberes sociais, transformados em saberes escolares curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais” articulam-se para a formação docente. Assim, as experiências pessoais, principalmente, aquelas vividas no e em função do âmbito profissional e, especificamente em relação à temática deste capítulo, as experiências com o uso das TDICs, podem ser fontes de formação ‘contínua’ na vida deste profissional da educação, contribuindo para (re)elaboração de seus saberes docentes (TARDIF, 2012).

Entender a formação como experiência significa compreender que a ideia de formação muda. [...] ela deve considerar as experiências do sujeito, deve ser pensada em relação aos diferentes aspectos e dimensões de sua vida, movendo-se entre experiências formais e informais de forma complementar para envolver possibilidades de aprendizagens significativas (FANTIN, 2012, p. 60).

Os conhecimentos e saberes teóricos adquiridos durante a formação acadêmica são de extrema importância para a elaboração do perfil profissional do professor, no entanto, seu trabalho consolida-se em um contexto plural e suscetível a diversas influências das situações e relações interpessoais que ali se estabelecem. Os saberes docentes assimilados durante a formação inicial acadêmica são (re)modelados na relação entre o professor e seu trabalho, as vivências pessoais e profissionais do contexto no qual está inserido. Nas palavras de Tardif (2012, p. 17)

Essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Os saberes docentes têm, portanto, sua faceta de origem nos conhecimentos da formação acadêmica inicial (ou continuada), mas também nos conhecimentos laborais e pessoais, ou seja, materiais de trabalho, no saber-fazer, nas experiências pessoais e pedagógicas, na troca com os pares, na reflexão e observação de seu próprio trabalho, “[...] envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p. 18). É neste sentido, que observamos a importância que a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação exercem nas relações sociais e interpessoais, especialmente no âmbito do trabalho docente e, conseqüentemente, na formação contínua do professor e na (re)elaboração de saberes docentes (TARDIF, 2012) de acordo com as necessidades profissionais que lhe são impostas.

Compreendendo a complexidade de conhecimentos que constituem os saberes docentes (TARDIF, 2012) e embasam as práticas profissionais dos professores, não podemos apenas considerar aqueles assimilados durante a formação inicial acadêmica, mas também ampliar nossas reflexões para as experiências profissionais e pessoais, as contribuições que trazem para a construção das práticas educativas e da identidade profissional docente. Os saberes docentes são, portanto, multidimensionais e, para Tardif (2012), constituem-se nas

dimensões temporais, profissionais, pedagógicas, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes docentes em sua dimensão temporal (TARDIF, 2012) estão relacionados à história de vida, da formação e da atuação profissional do professor e, neste sentido, são (re)modelados de acordo com as necessidades e mudanças sociais e temporais. “Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.20). O saber temporal possibilita ao professor adequar seus demais saberes ao contexto educacional e à situação pedagógica em um determinado momento, (re)elaborando seus saberes de acordo com as necessidades educativas e sociais nas quais está envolvido.

A formação inicial acadêmica (ou a nível médio, como poderia ocorrer até início do século XX) proporciona ao profissional da educação os chamados “saberes profissionais” (TARDIF, 2012), ou seja, os conhecimentos teóricos básicos necessários para o docente lecionar. Já “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.*” (grifos do autor, TARDIF, 2012, p. 68). Embora os saberes profissionais sejam exteriores ao docente, sendo a docência uma profissão de aspecto intelectual, por meio da reflexão e experiências profissionais e pessoais adquiridas em diferentes contextos e momentos, estes profissionais incorporam tais saberes às suas práticas, tornando-os saberes científicos e/ou pedagógicos (TARDIF, 2012).

Assim como os saberes temporais, os saberes profissionais são adquiridos na formação inicial acadêmica (ou a nível médio), embasando o [futuro] docente quanto aos conhecimentos referentes às disciplinas que serão lecionadas. Os saberes profissionais também são influenciados e modelados pelas exigências do contexto educacional, político e social.

Já os chamados saberes disciplinares (TARDIF, 2012) são aqueles que se referem diretamente aos diversos campos do

conhecimento, ou seja, as diferentes áreas curriculares que os docentes deverão ministrar. Os saberes disciplinares (TARDIF, 2012) são também socialmente selecionados e sistematizados pelas próprias instituições formadoras e possibilitam aos [futuros] docentes saberes necessários para que possam avaliar e refletir em sua atuação profissional quanto aos conteúdos que deverão ministrar.

Por sua vez, os saberes curriculares (TARDIF, 2012) são assimilados no âmbito do trabalho, por meio das experiências pedagógicas vividas ao longo da carreira e do contato com os programas e projetos curriculares/ escolares, métodos, objetos, etc. Os saberes curriculares, nas palavras de Tardif (2012, p. 38), “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Nas vivências profissionais e também pessoais dos professores está uma outra fonte de formação rica e importante para a constituição e consolidação de seus saberes docentes (TARDIF, 2012). Os chamados saberes experienciais (TARDIF, 2012) são aqueles adquiridos na e com a própria prática ao longo da carreira, no dia a dia do trabalho do professor, do conhecimento e exploração de seu meio de trabalho, das práticas e experiências pedagógicas e sociais que ali são vividas, assim como a troca de conhecimentos com os pares. As vivências e experiências pessoais, anteriores ou não à docência, podem ser embasamentos para o desenvolvimento dos saberes experienciais (TARDIF, 2012), contribuindo para a reflexão e assimilação de saberes docentes em suas dimensões curriculares, profissionais e temporais. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (grifo do autor, TARDIF, 2012, p. 39).

Os saberes experienciais são de extrema relevância ao proporcionar a reflexão para que os professores possam avaliar

tanto sua formação inicial e/ou continuada quanto seu próprio trabalho e incorporar ou não tais experiências em suas práticas profissionais.

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (TARDIF, 2012, p. 48).

Os saberes experienciais se tornam uma base importante para a formação contínua do professor e suas ações e experiências pedagógicas, especialmente em relação à temática deste capítulo, pois o trabalho na sociedade da informação exige do docente uma formação constante e contínua. Sendo o contexto educacional multifacetado, plural e sob constante influência social, política e tecnológica, são os saberes experienciais que validam as experiências didáticas e metodológicas docentes desenvolvidas para o que o objetivo pedagógico seja alcançado.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 48-49).

Os saberes docentes (TARDIF, 2012), em suas diferentes dimensões não se encontram desvinculados na formação do professor (inicial e/ou continuada), ao contrário, estão intimamente interligados, constituindo as bases para a atuação docente. Os saberes docentes em suas dimensões temporais, profissionais e disciplinares formam as primeiras bases teóricas para a ação docente, portanto, a formação inicial acadêmica. Os saberes experienciais, estando relacionado às vivências e experiências

didáticas, pedagógicas e pessoais, juntamente com os saberes curriculares, resgatam todos os conhecimentos adquiridos por meio destas experiências profissionais e pessoais, levando o docente à reflexão e sistematização desses saberes.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de exterioridade com sua própria prática [...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Por meio da consolidação dos saberes docentes em suas diferentes dimensões é que os docentes constroem e reconstróem suas práticas e experiências docentes. Com o desenvolvimento profissional adquirido em seus contextos de trabalho, a troca entre os pares e os conhecimentos (re)formulados de suas formações inicial e/ou continuada, os docentes podem produzir saberes que subsidiem suas práticas nas diversas situações didáticas, especialmente no foco deste capítulo, quanto às TDICs.

Os saberes curriculares e disciplinares conferem ao docente conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada, seja no âmbito pedagógico e/ou do conteúdo em si mesmo (TARDIF, 2012). No entanto, em relação às TDICs este domínio apenas não basta. Pois, “o processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e a percepção ativa e o raciocínio dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática [...]” (LIBÂNEO, 2001, p. 3), portanto, de ensino. Os saberes curriculares e disciplinares se modelam de acordo com as necessidades pedagógicas apresentadas em determinados e de acordo com cada contexto e, embasados pelos saberes experienciais, se conscientizam de seus saberes iniciais e contínuos, tornando-se capazes de reavaliá-los e adequá-los às situações pedagógicas nas quais se encontra (TARDIF, 2012).

No entanto, mesmo considerando as contribuições da formação do professor ao longo de sua carreira e por meio de suas experiências, sejam pedagógicas ou pessoais, não podemos minorizar ou menosprezar a formação inicial. Como Landin (2021) mostrou em sua pesquisa de doutorado, muitos Projetos Curriculares de Curso, especificamente dos cursos de Pedagogia, apresentam lacunas quanto aos conhecimentos pedagógicos em relação às TDICs.

Os saberes docentes (TARDIF, 2012) são fontes importantes para pensar propostas de (re)elaboração dos currículos de formação docente inicial, articulando os saberes e conhecimentos sobre as TDICs com aqueles de base pedagógica e específica. Neste sentido, na próxima seção apresentamos uma breve reflexão sobre as contribuições do conceito de mídiameducação (FANTIN, 2012) e alfabetização midiática e informacional (WILSON *et al.*, 2013) para a formação docente em alfabetização e letramento digital docente.

Um diálogo entre o conceito de mídiameducação e os saberes experienciais

Os saberes docentes, particularmente, os saberes experienciais, assumem expressiva relevância para o embasamento dos conhecimentos e saberes para atuação no contexto das TDICs. Como já discutido na seção anterior, a partir de suas vivências pessoais e profissionais, os professores podem absorver em suas práticas didáticas e metodológicas saberes que os embasem pedagogicamente para trabalhar com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Desta maneira, acreditamos que a reflexão docente sobre suas experiências e vivências pessoais e profissionais, especificamente sobre e com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação são extremamente importantes para o processo de alfabetização e letramento digital docente.

Neste mesmo sentido, Fantin (2012), adotando o conceito de mídiameducação³, para se referir de forma mais abrangente as TDICs, afirma

Considerando a intencionalidade educativa da formação e das concepções de sujeito a formar, elencamos três dimensões para pensar a formação em mídiameducação: a dimensão do *conhecimento como substrato* para o pensar e o sentir, a dimensão da *experiência/autoria como condição* de aprendizagem e formação, e a dimensão de *sedução como meio* ou etapa intermediária para articular os propósitos da educação e os problemas suscitados pelas práticas educativas e culturais (FANTIN, 2012, p. 58, grifos da autora).

A dimensão proposta e intitulada por Fantin (2012) como substrato para o pensar nos remete à reflexão sobre as experiências e vivências pessoais e profissionais dos docentes com o uso das TDICs, aproximando-se dos saberes experienciais propostos por Tardif (2012), pois “os conhecimentos são instrumentos que estimulam nosso pensar, nosso querer saber e perguntar” (FANTIN, 2012, p. 58).

Estamos imersos nas TDICs e no dia-a-dia as utilizamos naturalmente e o domínio dos comandos básicos é quase unânime. Mas, no ambiente escolar, no campo das práticas didáticas e metodológicas, ainda trazem estranhamentos e dúvidas aos docentes, como Landin (2015) pontuou em sua pesquisa de mestrado. Entrevistando docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com experiências docentes com o uso das TDICs, especificamente *softwares* educativos, Landin (2015) observou que embora as docentes tivessem conhecimentos sobre as TDICs e as utilizassem em seu dia a dia, no momento da escolha didática e pedagógica dos *softwares* educativos, delegavam esta escolha à profissionais técnicos da área de informática presentes nas escolas. De acordo com os relatos docentes, Landin (2015) pontuou que este fato decorria da insegurança e/ou medo das docentes por não terem formação específica na área de informática e não reconhecerem

³ Manteve-se a grafia adotada pela autora.

seus saberes experienciais sobre as TDICs, de maneira que pudessem dialogar com seus saberes pedagógicos (TARDIF, 2012) específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a dimensão do substrato para o pensar conduz o docente a reflexão dos conhecimentos e saberes adquiridos tanto em sua formação, seja inicial ou continuada, quanto em suas experiências pessoais e laborais, podendo (re)elaborar seus saberes sobre as TDICs.

A segunda dimensão proposta por Fantin (2012) é a dimensão de autoria, a qual coloca o professor no centro de seu processo de aprendizagem e (re)elaboração de seus saberes docentes (TARDIF, 2012). Esta dimensão também favorece a formação docente em processo contínuo por meio de suas vivências e experiências, em meio ao contexto social e educativo no qual está inserido, aproximando-se também dos saberes experienciais propostos por Tardif (2012). Para Fantin (2012, p. 59):

A dimensão de autoria como condição de formação revela-se fundamental num momento em que a tecnologia e a cultura digital reconfiguram os papéis de aprendizagem e interação, sendo necessário pensar o trabalho com crianças e jovens para além da recepção crítica [...] a autoria pode ser entendida no sentido de criação, de reconhecer-se e compreender-se sujeito de seu próprio processo de formação.

Por fim, a dimensão de sedução nos aproxima do conceito de personalidade docente, exposta por Tardif (2012), para a construção da identidade profissional docente. O relacionamento que o professor estabelece com seu objeto e local de trabalho, assim como com seus alunos, é uma relação subjetiva, envolvendo valores, afeições e projeções de todos os que fazem parte do contexto educacional.

[...] a sedução está presente na relação entre professor e aluno como meio que remete à idéia⁴ de persuasão e resistência. [...] também está presente na relação entre as pessoas e as tecnologias, no sentido do poder de

⁴ Manteve-se a grafia apresentada na obra original.

encantamento e/ou de resistência que certos meios oferecem, por vezes como fetiche, e que obviamente precisam diferentes formas de mediação (FANTIN, 2012, p. 59).

Compreendendo as tecnologias, seja de informação e comunicação ou tradicionais, como um constructo social e histórico (KENSKI, 2007; 2012), e a formação de professores como inserido em um contexto que é também sócio-histórico, entendemos que o uso dos recursos tecnológicos é, da mesma forma, algo histórico e cultural (FANTIN, 2012; KENSKI, 2007; 2012). As relações sociais, são, portanto, modificadas de acordo com o desenvolvimento tecnológico e as ‘novas’ possibilidades de comunicação e produção que estas tecnologias oferecem e/ou proporcionam. Conseqüentemente, a formação de professores, seja inicial e/ou continuada, é também influenciada pelos recursos tecnológicos e seu desenvolvimento, à medida que o próprio contexto fornece subsídios para que os docentes possam (re)elaborar seus saberes. De acordo com Fantin e Rivoltella, isto ainda não acontece na projeção dos professores, pois estes

[...] ainda consideram a tecnologia apenas como um ‘recurso’ que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais. [...] não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 106).

Desta maneira, é necessário que a cultura de formação docente, tanto inicial quanto continuada, compreenda e assimile as mudanças sociais e estruturais ocorridas com o uso de tais tecnologias (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), especialmente as digitais de informação e comunicação, inserindo-as em seus currículos de forma a dialogar com os demais saberes e conhecimentos específicos e pedagógicos, dando embasamento para a elaboração de saberes profissionais (TARDIF, 2012) para o

uso das TDICs. Assim, é possível que as TDICs sejam vistas e avaliadas pelos professores como recursos culturais, didáticos e metodológicos para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para que as TDICs possam ser inseridas como recursos didáticos e metodológicos positivamente no processo de ensino e aprendizagem, é necessário também que o docente analise e reflita quanto as mensagens discursivas que por elas são veiculadas. Neste sentido, apresentamos a seguir uma breve reflexão sobre as contribuições do documento “Alfabetização midiática e informacional” (WILSON *et al.*, 2013), o qual nos traz elementos para pensar nas TDICs em suas dimensões políticas e ideológicas.

Alfabetização midiática e informacional: contribuições para compreender as linguagens subjetivas das TDICs

No documento “Alfabetização midiática e informacional” (WILSON *et al.*, 2013), o foco não está apenas na formação docente, mas também na formação do discente, a qual acontece por meio da mediação presente no processo de ensino e aprendizagem. Neste documento, são consideradas as linguagens e gêneros discursivos presentes nas TDICs, assim como as concepções políticas e ideológicas que os sustentam. De acordo com este documento, a formação de professores, seja inicial ou continuada, necessita embasá-los para a chamada “Alfabetização Midiática e Informacional” (WILSON *et al.*, 2013), pois

A alfabetização midiática e informacional incorpora conhecimentos essenciais sobre (a) as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação em sociedades democráticas; (b) as condições sob as quais as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções; e (c) como avaliar o desempenho dessas funções pela avaliação dos conteúdos e dos serviços que são oferecidos (WILSON *et al.*, 2013, p. 16).

A formação docente proposta neste documento enfatiza, portanto, os conhecimentos e saberes para que os docentes

possam avaliar não somente as TDICs como recursos didáticos e metodológicos, mas também as linguagens subjetivas que estão por traz das mensagens veiculadas. O documento “Alfabetização midiática e informacional” (WILSON *et al.*, 2013), propõe algumas diretrizes e orientações para a formação de professores e o uso das TDICs que transcendem para as suas experiências pedagógicas, de modo que esta formação possibilite também a formação de estudantes para uma atuação mais reflexiva na sociedade e no uso das TDICs e as informações e conhecimentos por elas geradas e veiculadas.

Os professores alfabetizados em conhecimentos e habilidades midiáticas e informacionais terão capacidades aprimoradas de empoderar os alunos em relação a aprender a aprender, a aprender de maneira autônoma e a buscar a educação continuada. Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz (WILSON *et al.*, 2013, p. 17).

O referido documento traz propostas que podem orientar as inserções das TDICs no currículo da formação docente, seja inicial ou continuada. Este documento propõe uma matriz curricular e de competências que podem ser consideradas na formação de professores, no sentido de que as possibilidades e potencialidades educacionais das TDICs sejam utilizadas de forma mais dinâmica, democrática, reflexiva e didática. Esta proposta é flexível, pois considera que “o currículo focaliza apenas as competências e as habilidades centrais requeridas que possam ser consistentemente integradas à educação já existente de professores [...]” (WILSON *et al.*, 2013, p. 19), ou seja, considera o contexto educacional e formativo dos professores.

Segundo o documento “as competências identificam os conhecimentos, as habilidades e a atitude que devem ser desenvolvidos com o currículo” (WILSON *et al.*, 2013, p. 21), o qual

deve se embasar nas áreas centrais: “política e visão”, “currículo e avaliação”, “pedagogia”, “mídia e informação”, “organização e administração” e “desenvolvimento profissional dos professores” (WILSON *et al.*, 2013, p. 23). Por sua vez, estas áreas centrais devem ser perpassadas por dimensões curriculares transdisciplinares: “conhecimento das mídias e da informação para discursos democráticos”, “avaliação das mídias e da informação” e “produção e uso das mídias e da informação” (WILSON *et al.*, 2013, p. 23).

Esta proposta curricular traz uma formação que supere o uso técnico e instrumental dos recursos tecnológicos, integrando as áreas e as dimensões curriculares pode promover uma formação que capacite o professor a apropriar-se de forma reflexiva das TDICs. No entanto, este documento ressalta que “serão necessárias políticas nacionais para garantir a inclusão sistemática e progressiva da AMI (Alfabetização midiática e informacional) em todos os níveis dos sistemas educacionais” (WILSON *et al.*, 2013, p. 24).

Neste sentido, observamos a importância de pesquisas acadêmicas que envolvam a relação da formação de professores, seja inicial ou continuada, no contexto TDICs, de modo que possam ser subsídios para a reflexão dos currículos formativos e também de políticas públicas quanto às TDICs e à formação docente.

Considerações Finais

É inegável a influência que as TDICs exercem em nosso dia a dia, seja para as funções de trabalho, entretenimento, comunicação, informação ou estudos. As TDICs estão presentes em nosso dia a dia desde a simples ação de enviar uma mensagem instantânea de bom dia, até ligar a SMARTV.

Nas salas de aula, é comum as escolas oferecem projetores, *notebooks*, rádios e outras tecnologias digitais de informação e comunicação aos professores como recursos a serem utilizados com os alunos. Algumas escolas têm até mesmo salas de informática e projetos específicos para o uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Durante a pandemia de COVID-19 (LANA *et al.*,

2020; LIMA; SOUSA; LIMA, 2020), especialmente nos anos de 2020 e 2021, a Escola viu-se mergulhada no ensino remoto; professores e alunos tiveram que se adaptar a essa nova realidade, com ou sem experiência pedagógica com as TDICs.

Essa “experiência” forçada no ensino remoto via TDICs nos mostrou quão desiguais são os cenários socioeconômico e educativo ainda no Brasil, evidenciou a necessidade de políticas públicas para equalizar (ou minimizar) as diferenças socioeconômicas e educacionais, alertou sobre a importância da formação digital, tanto docente quanto discente, entre outros pontos. Seguindo a temática deste capítulo, refletimos sobre a importância de uma formação digital docente que possa transcender o uso das TDICs meramente como recursos metodológicos de ensino, promovendo também uma formação discente mais reflexiva quanto ao uso das TDICs.

Como Landin (2015), pontuou em sua pesquisa de mestrado, muitos docentes fazem uso das TDICs em seu dia a dia, dominam as linguagens e funções básicas, mas no momento de escolha do recurso tecnológico para uso em suas experiências pedagógicas, especialmente o uso de *softwares* educativos, delegam esta escolha (seja por medo ou falta de conhecimentos, como afirmaram) a profissionais técnicos da área de informática, os quais prestam serviços nas escolas. De fato, o trabalho desses profissionais é de suma importância para que as TDICs possam ser mais bem utilizadas nas escolas e seu apoio técnico é essencial para que estes recursos estejam sempre atualizados.

No entanto, a escolha pedagógica das TDICs a serem utilizadas nas aulas deve ser do professor, pois é este profissional que detém os conhecimentos e saberes pedagógicos necessários para planejar suas aulas de acordo com seus objetos e objetivos de ensino. Neste sentido, a formação (inicial ou continuada) digital docente deve promover saberes que possibilitem ao [futuro] professor analisar, avaliar e escolher o recurso tecnológico, seja das chamadas tecnologias tradicionais ou digitais, de acordo com seus objetos e objetivos de ensino e aprendizagem.

É importante que os professores projetem seus saberes docentes (TARDIF, 2012), em suas dimensões dos saberes curriculares, profissionais e disciplinares para refletir sobre suas experiências pedagógicas e pessoais com as TDICs e, conseqüentemente, (re)elaborarem saberes experienciais para que estes também embasem suas experiências didáticas com as TDICs. A pesquisa de mestrado de Landin (2015), nos mostra, portanto, a importância dos saberes experienciais (TARDIF, 2012) serem (re)conhecidos pelos professores e futuros professores.

Acreditamos que seja importante que a formação de professores articule os conhecimentos e saberes pedagógicos e específicos da área de formação de professores com os saberes e conhecimentos específicos das TDICs, de modo que as tecnologias digitais possam ser analisadas e avaliadas sob o olhar pedagógico e de ensino, para que, assim, os docentes possam introduzir estes recursos em suas aulas de forma reflexiva, utilizando-os junto aos seus alunos não apenas como um recurso didático, mas como objeto de aprendizagem, possibilitando-os uma análise sobre as informações e conhecimentos ali contidos. Ou seja, uma formação que projete também as dimensões propostas por Fantin (2012) do substrato para o pensar, de autoria e sedução no processo de formação docente e educacional com as TDICs.

Ao mesmo, é relevante que o [futuro] docente tenha saberes e conhecimentos que o possibilite analisar as potencialidades e limitações das TDICs em seus diversos gêneros discursivos, avaliando as linguagens subjetivas nelas presente, ou seja, em seus âmbitos político e ideológico, assim como do currículo, da organização escolar, suas contribuições para o próprio processo de autoformação (WILSON *et al.*, 2013).

A formação digital docente, ou a alfabetização e letramento digital pedagógico, requer uma formação ampla e dinâmica, a qual deve ser promovida por meio de um currículo constantemente revisado e (re)elaborado, pois as TDICs evoluem e se modificam rapidamente. Tal formação é fundamental para que o uso e a escolha destes recursos se façam de forma pedagógica e possam ser

significantes para a formação reflexiva, ética e cidadã dos alunos (BELLONI, 2012; BRASIL, 1996), contribuindo também para a formação da alfabetização midiática e informacional (WILSON *et al.*, 2013).

Como Landin (2021) pontuou em sua pesquisa de doutorado, as TDICs vem sendo abordadas nas políticas públicas de formação de professores, especialmente nas últimas três décadas. Porém, as TDICs ainda não são abordadas como objetos de ensino e aprendizagem nas propostas de formação de professores, sendo ora abordadas como tema, ora como habilidades e competências. Landin (2021) também aponta que em um universo de amostragem de 16 cursos de Licenciatura em Pedagogia, localizados e sediados no território brasileiro, as propostas curriculares apresentam contribuições significativas quanto à formação docente e ao uso das TDICs. No entanto, estas propostas não articulam e/ integram os saberes e conhecimentos específicos da formação pedagógica e os saberes e conhecimentos sobre as TDICs. Neste sentido, acreditamos que a formação digital docente do século XXI precisa abordar as TDICs não mais como um recurso a ser conhecido e dominado pelo professor, mas sim como um conhecimento e/ou saber pedagógico, o qual deve ser articulado e/ou integrado as demais áreas do conhecimento. Na era digital, as TDICs podem mais ser vistas e analisadas apenas como um recurso didático e metodológico a somar no processo educacional. As TDICs tornaram-se também um objeto de ensino e aprendizagem, com suas linguagens pedagógicas específicas.

Como Landin (2015) também mostrou em sua pesquisa de mestrado, muitos recursos tecnológicos, especificamente *softwares* educativos, embora tenham a dinamicidade da tecnologia digital, não trazem em si mesmos propostas didáticas inovadoras, algumas podendo ser reproduzidas facilmente com tecnologias tradicionais como o lápis e o papel e outras trazem gêneros textuais específicos a serem desenvolvidos, entre outras limitações. Desta maneira, acreditamos que a formação digital docente deva promover uma formação que articule os saberes docentes (TARDIF, 2012), com os

saberes e conhecimentos específicos da área de informática, de modo que esses saberes possam dialogar e constituir-se em novos saberes e conhecimentos que embasem uma alfabetização e um letramento digital pedagógico. Ou seja, que o [futuro] docente possa ter embasamentos teóricos para analisar não somente o recurso tecnológico, seja tradicional ou digital, mas também suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo as TDICs, também objetos de ensino e aprendizagem, o docente alfabetizado e letrado digitalmente pode desenvolver em seus alunos também a alfabetização e o letramento digital (FANTIN; GIRARDELLO, 2009), ao passo que pode explorar em suas experiências também os recursos e linguagens específicas presentes nas TDICs.

Referências

- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.104, p.747-768, 2008. DOI: 10.1590 / S0101-73302008000300006.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006**. Brasília, 2006a. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=envio. Acesso em: 03 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCCFormação). Brasília, 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

CURY, Regina; NUNES, Lina Cardoso. Contribuição dos *softwares* Educativos na construção do conhecimento de forma lúdica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 227-246, jul./dez. 2008.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação). p. 57-92.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Diante do abismo digital: mídiáeducação e mediações culturais. *Perspectiva*,

Florianópolis, v. 27, nº 1, 69-96, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILLELA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Caderno de Saúde Pública**, v. 36, nº 3, 2020. Disponível em <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n3/e00019620/pt/>.

Acesso em: 31 out. 2021.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 169 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepciones Y Prácticas De Organización Y Gestión De La Escuela: Consideraciones Introductorias Para Un Examen Crítico De La Discusión Actual Em Brasil. **Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha**, n. 13, p. 1-31, 2007. Disponível em: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1306.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

LIMA, Luana Nepomuceno Gondim Costa; SOUSA, Maisa Silva de; LIMA Karla Valéria Batista. As descobertas genômicas do SARS-CoV-2 e suas implicações na pandemia de COVID-19. **Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, v.8, nº 1, 2020, p. 1-9.

Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3232>. Acesso em: 01 out. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.

Tradução: Francisco Pereira. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon;

AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização**

mediática e informacional: currículo para formação de professores.

Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

VIVÊNCIAS TECNOLÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA AUXILIAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Giseli de Souza Lucas¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

A partir da experiência de uma analista/professora de informática, colaborando com professoras alfabetizadoras, em uma prática nomeada de “Vivência Tecnológica” (VT), foi percebido que estes momentos poderiam ser uma estratégia capaz de auxiliar os discentes na sua aprendizagem e autonomia digital, e ser uma ferramenta e recurso metodológico para as docentes colaborando no ensino e na alfabetização e em última instância para a formação em serviço de professoras nas “novas tecnologias”.

É fato que a inserção no currículo, pela rede Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), de vivências na área de ciências e tecnologias, como componente curricular já se apresenta como uma perspectiva, especialmente elaborada, de práticas com apoio de recursos como: computadores, lousa digital, *softwares*, jogos e blocos de montagem com manuais de instruções específicos, tendo como intencionalidade, fornecer subsídios técnicos e teóricos para relacionar os conteúdos programáticos do currículo da educação básica com estratégias formativas mais dinâmicas, simuladoras e “tecnológicas”.

Esta política educativa estava fortemente alicerçada em uma perspectiva de oferecer o ensino integral em tempo integral

¹ Pedagoga do Instituto Federal de São Paulo, *Campus* São João da Boa Vista. E-mail: giselilucas@ifsp.edu.br

² Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

própria. Essa abordagem era respaldada por uma política pública estabelecida desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual orienta o progressivo alargamento do ensino em tempo integral (art. 34). Para alcançar esse objetivo, utilizam-se materiais didáticos que apresentam desafios estimulantes para incentivar a busca por soluções práticas e cotidianas. Além disso, dedicam-se horas e profissionais especialmente para esse propósito³

[...] a organização do trabalho pedagógico está relacionada ao uso e à otimização dos diferentes espaços, como forma de favorecer as aprendizagens. As escolas são equipadas com laboratório de mídia e tecnologia informática educacional; laboratórios de física, laboratório de química e biologia; biblioteca; sala multiuso sala multidisciplinar; refeitório; e quadras poliesportivas.

Uma estrutura física e pedagógica direcionada e orientada para prática consideradas inovadoras, assim coube a esta pesquisa investigar os resultados desse investimento material e humano no ensino e na aprendizagem escolar, principalmente, as atividades experimentais – as vivências tecnológicas, no currículo.

Da constatação empírica à avaliação dos processos e da materialidade produzida pelos alunos e alunas, com apoio nas narrativas das professoras alfabetizadoras e especialista, investigou-se o desempenho dos estudantes nos ambientes de laboratório, nos procedimentos dos relatórios de aulas o que de conhecimento foi construído coletivamente, o que justificaria a inclusão destas estratégias na escola.

Assim, nossa pesquisa questionou se esta prática é factível, e mais do que isso, descreveu as estratégias utilizadas, apontou a formação necessária, fragilidades e potencialidades destes momentos e os investimentos necessários, pois a dinâmica da escola é muito complexa e nem sempre o que nos é dado como

³ REDE ESCOLAR SESI-SP. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp>. Acesso em: 06 jun. 2022.

instrução, orientação, plano, diretriz e proposta são compreensíveis ou executadas como pensadas por nossos empregadores. São as pessoas (muitas vezes negligenciados do processo de criação) do outro lado, no chão da escola, que são os executores dessas políticas que dão vida e lidam com estas atividades na prática cotidiana.

Assim, partindo da primeira percepção empírica da potencialidade desse momento de VT, passamos à investigação sistemática, que gerou a dissertação de mestrado intitulada “Vivências tecnológicas da rede SESI-SP: uma estratégia organizacional para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem” (LUCAS, 2015), orientada pela professora Dra. Maria Iolanda Monteiro, pesquisadora e professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos.

Instigada por esse desafio, analisamos as dinâmicas e verificamos se as aulas no Laboratório de Informática e das montagens e programações no Laboratório de Ciências e Tecnologias, com os blocos de montagem, contribuíram para o processo de escolarização dos alunos e das alunas, auxiliando-os no desenvolvimento do pensar, do raciocinar e na resolução de problemas, na didática e estratégias de ensino e na socialização dos saberes construídos com esta prática entre os atores responsáveis por estes momentos.

Como caminho para orientar este capítulo, partimos da definição de VT, e como se organizou este componente curricular em dois aspectos: VT como estratégia para o ensino, com seções sobre o recurso, a técnica e o método e VT como estratégia para a aprendizagem.

Vivência tecnológica

Como Vivências de Ciências e Tecnologia (VT), entende-se um componente curricular; parte integrante dos planos de ensino da Instituição, conteúdo elaborado para a parte diversificada do currículo, que tem como perspectiva simular a realidade,

transformar as práticas sociais, em práticas formativas dinâmicas e experienciais, alinhando e integrando as expectativas de ensino, aprendizagem de cada ano e turma.

As evidências percebidas e interpretadas como necessárias para uma vivência tecnológica considerou o uso social das tecnologias e da importância de considerar a alfabetização e o letramento em seus vários conceitos, aqui neste texto, escolhemos dizer das linguagens e códigos “analógicos” e digitais.

A primeira constatação é reconhecer e distinguir estes saberes, para o público-alvo desta investigação, estudantes dos anos iniciais e professoras. “Do mesmo modo que diferenciamos alfabetização e letramento, em relação ao ensino aprendizagem da língua escrita e seu uso social, é possível definir os mesmos termos em relação à apropriação e utilização das tecnologias digitais” (LUCAS, 2015, p. 39).

Quadro 1 – Vivências tecnológicas – competências e habilidades.

Ligar e desligar o computador,
Identificar e usar os ícones utilizando clique e duplo clique,
Identificar e usar o menu “iniciar” do sistema operacional
Criar pastas, salvar arquivos, inserir e deletar imagens no arquivo e deletar arquivo,
abrir, sair, maximizar, minimizar, barra de rolagem de aplicativos ou arquivos,
conhecer o teclado, identificando as teclas numéricas e alfanuméricas, caps lock, backspace, enter, shift, esc, barra de espaço e suas funções,
conhecer e utilizar o editor de imagens e suas ferramentas,
Usar linhas, formas e cores de preenchimento nos editores de texto e imagens,
identificar e utilizar formas geométricas,
abrir aplicativo de editor de textos, selecionar o texto, formatar o texto, cor, tamanho e fonte, inserir texto, moldura, bordas e sombreado,
Utilizar as funções básicas do navegador de <i>Internet</i> ,
Utilizar ferramentas do word,
Interagir autonomamente com a proposta do software, navegando e explorando as opções dos conteúdos.

Fonte: Lucas (2015).

Para que esta vivência seja possível, foi disponibilizado dois espaços de formação: o laboratório de informática educativa (LIE) e o laboratório ciências e tecnologia (LCT); e ainda, profissional de apoio à professora regente da turma (a professora de informática ou analista de informática); recursos de blocos de montagem⁴ e apostilas, lousa digital e computadores com acesso à *Internet*.

Como suporte teórico foi necessária uma discussão conceitual sobre tecnologia (GRINSPUN, 2009; KENSKI, 2007) e educação tecnológica (BASTOS, 1998; LITWIN, 1997; RODRIGUES, 1996), assim como, algumas considerações sobre letramento (KLEIMAN, 2012); e alfabetização (MONTEIRO, 2010; MORTATTI, 2000; SOARES, 2002, 2007).

Estes temas além dos indicados no quadro 2 estão ligados diretamente à prática de VT e, principalmente, careciam de um entendimento direcionado para compreensão e orientação dos trabalhos que se iniciavam com as turmas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Quadro 2 – Diferença entre ciência e tecnologia.

CIÊNCIA	TECNOLOGIA
Entendo o fenômeno	Determina a necessidade
Descreve o problema	Contribuir com a solução
Sugere hipótese	Seleciona ideias
Experimenta	Faz o produto
Encaixa hipóteses	Prova o produto
Explica o natural	Fabrica o artificial
Analítica	Sintética
Amplifica o fenômeno	Aceita a complexidade
Conhecimento generalizável	Objeto particular

Fonte: Lucas (2015).

No quadro a seguir apresentamos alguns dados que foram levantados à época da pesquisa e demonstram a relevância e necessidade de ampliar as pesquisas sobre estes termos:

⁴ Disponível em: <https://education.lego.com/pt-br/>

Quadro 3 – Relevância dos termos de pesquisa⁵.

TERMO	FREQUÊNCIA
Alfabetização digital	00
Autonomia Digital	00
Inclusão Digital	04
Letramento Digital	01

Fonte: Lucas (2015).

O quadro 3 apresenta termos pesquisados nas bases de dados de pesquisas acadêmicas, escolhidos pela incidência que aparecem em documentos e formações oferecidas.

Compreender a alfabetização e o letramento e suas variantes, de acordo com o suporte, foi essencial para aproximar professoras e estudantes do processo educativo ao qual se propunha. Assim, foram analisados os dois espaços de formação para esta vivência tecnológica, momentos do LIE com computadores e *softwares* e no LCT com blocos de montagem.

Apesar de serem de natureza diversa, estes momentos se relacionam e mantêm continuidade para compor ambiente único de experiências pensadas e elaboradas para serem práticos e intuitivos, além das mediações dos agentes formativos e das aprendizagens resultantes dessas práticas.

As atividades desenvolvidas e planejadas para estes momentos foram uma construção coletiva entre a professora de informática e a professora regente da turma ou do conteúdo e, vale destacar, que o componente de VT foi oferecido para todo o ensino fundamental e médio, com propostas e orientações que se adaptaram à idade e ao conteúdo mas, que mantêm a relação estreita com o propósito de ser simulador da realidade e de ser recurso tecnológico para transpor conteúdos estanques em conteúdos práticos.

A proposta do componente prevê desenvolver, conseqüentemente às práticas no LIE e no LCT, a inclusão e a

⁵ Base de dados do Grupo Horizonte (www.grupohorizonte.ufscar.br), com 15353 termos catalogados.

autonomia digital, que para os alunos e as alunas do primeiro ano do ensino fundamental, foco dessa pesquisa, representa a capacidade de “posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos [...]” (BRASIL, 1997, p.61).

A orientação para que sejam observados a inclusão e autonomia digital se inscreve na necessidade, cada vez mais urgente, de as pessoas terem habilidades e competências para garantir o direito de ter acesso aos meios e recursos para uma vida em sociedade plena, assim, “Os dois conceitos, no nosso entendimento, têm o propósito de fazer com que os alunos se apropriem dos recursos e os apliquem em sociedade de forma autônoma com possibilidades de aplicar seus conhecimentos em uma sociedade digital” (LUCAS, 2015, p. 130).

Portanto, afastando-se de uma perspectiva de instrucionismo buscou-se compreender o uso dos recursos tecnológicos de forma orgânica, mediadora e facilitadora do processo de aprender, incorporando os conteúdos.

A proposta de uma vivência contextualizada aplicada ao ensino e a aprendizagem também é a oportunidade de verificar técnicas e métodos, além de oportunidade de trocas de experiências entre os pares, possibilitando verificar se esta vivência atende ao que se propõem, além de ser momento de formação e autoformação.

Apesar do roteiro pré-determinado pelas orientações institucionais, verificou-se que há espaço para o inesperado, para inventividade e subjetividade. A dinâmica estabelecida no planejamento em grupos de professores, assim como a proposta de trabalho em grupo e alunos e alunas, na interação dos alunos e das alunas com as máquinas, mostrou-se ser uma alternativa de abordagem do conteúdo a qual merece sim uma investigação mais elaborada e sistemática.

As formas de interação estabelecidas entre os profissionais e o componente curricular, assim como, a interação dos estudantes são dados dessa investigação e que passaremos a descrever a seguir,

contudo, é importante destacar que vivência tecnológica, como componente curricular, foi conduzida como uma prática inovadora pelas justificativas apontadas anteriormente.

Assim, vamos descrever as estratégias para o ensino e a aprendizagem, tendo como suporte a vivência tecnológica, sendo que para cada categoria apontaremos as atividades desenvolvidas, o conhecimento construído, fragilidades e potencialidades.

Vivência tecnológica como estratégia para o ensino

A vivência tecnológica, como estratégia de ensino, tem o objetivo de auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem. Esse eixo de pensamento visa sistematizar o conhecimento que a disciplina curricular traz, abrangendo o entendimento dos recursos tecnológicos como estratégia, as técnicas de aproveitamento de computadores e softwares como apoio ao conteúdo, os métodos para transformar situações cotidianas em práticas pedagogicamente simuladas em sala de aula, e a formação necessária para tudo isso.

Formação Docente: complexidade da docência e o contexto das vivências tecnológicas

Começamos pela formação, que apesar de ter sido oferecida à professora de informática, não previa uma formação para a professora da sala de aula ou para a professora do conteúdo, e, mesmo a formação da especialista foi voltada para o material da empresa que oferecia os blocos de montagem para serem usados em sala de aula e sobre os guias que acompanhavam todo o material.

Deste modo, a formação que esta pesquisa analisou foi aquela percebida através das narrativas dos agentes envolvidos, nos planos de aulas construído juntos, no material produzido pelos alunos e pelas alunas (subsídios que foram analisados para verificar o aproveitamento dos recursos e conteúdos), assim,

analisamos as características que foram desenvolvidas a partir da criação dessa nova disciplina e que movimentaram a equipe para compreender suas novas práticas:

[...] este movimento tem por objetivo compor uma área de formação docente de forma integral e integrada com a coletividade e, ainda, estreitamente ligada à intelectualidade do professor, ou seja, no seu modo de refletir, pensar e os impactos de suas práticas na aprendizagem do aluno e em sua própria carreira (LUCAS, 2015, p.27).

A combinação dessas estratégias a saber: elaboração conjunta do planejamento, aulas coletivas entre duas profissionais com especialidades distintas, avaliações da aprendizagem dos estudantes em duas frentes (tecnológica e do conteúdo disciplinar), discussão das abordagens em momentos de reuniões coletivas com a coordenação da escola; revelaram a formação que se desenhava para estes momentos.

Nesta direção, diferente de uma especialização em educação tecnológica, a construção orgânica de uma formação em serviço resultou em práticas aplicadas no ambiente concreto, não fragmentado, não dissociado de uma educação geral e formal.

Como lição apontamos que é necessário dar a devida atenção as práticas coletivas desenvolvidas no interior da escola, registrar a produção desse coletivo para posterior discussão e sistematização dos resultados obtidos, depois de compreendido os perfis e conteúdos trabalhados.

Um recurso tecnológico

Dizer de um conteúdo como recurso é dizer de como um conhecimento sobre um “conteúdo” se mostrou estratégico para ser replicado e/ou servir como parâmetro para se aventurar em outras possibilidades de interdisciplinaridade.

Tratar de interdisciplinaridade não era, a princípio, uma preocupação da rede, contudo, a dinâmica que se estabeleceu entre as agentes formadoras abriu caminhos para perceber que as

dinâmicas da escola são orgânicas, e mesmo sendo o público-alvo desta pesquisa, alunos e alunas em alfabetização, onde as professoras estão acostumadas com a abordagem interdisciplinar, o que parecia óbvio, não era tão óbvio assim.

Portanto, a prática docente foi reconstituída enriquecida com metodologias diversas, as estratégias educativas foram ampliadas e a percepção sobre o trabalho alargada por olhares outros, como a das parcerias, os recursos foram reaproveitados em muitas outras oportunidades de ensino.

Uma técnica de apoio ao conteúdo

A característica mais valorizada, pelo senso comum é o uso das máquinas para auxiliar no ensino, contudo, o que destacamos destes equipamentos é a condição de ser auxiliar e de servir a um propósito maior que é a autonomia.

Por ocasião desta pesquisa e, ainda hoje, quando revisitada, é válido dizer que os objetivos de aprendizagem “informativos” devem englobar habilidades como: localizar, selecionar e interpretar, palavras-chave, que direcionam para um comportamento autônomo.

A contribuição filosófica que serviu de embasamento teórico para esta conclusão é a do construcionismo (PAPERT, 2008), que estuda a forma como o conhecimento pode acontecer e valoriza a condição autogerida de aprender, assim, a autonomia digital, no nosso estudo, mostrou-se oportuna para testar esta teoria.

E o que podemos afirmar, a partir da interpretação dos dados colhidos, que esta estratégia se mostrou relevante quando incorporada às rotinas, sempre que possível, para que os equipamentos informativos sejam parte do processo.

Um método para transposição dos conteúdos

Assim, aliando o recurso com a técnica, a transposição das experiências cotidianas para o ambiente educativo, seguro da

escola se deu de forma bastante satisfatória, e o mais importante, conseguiu atingir o objetivo ao qual se propôs, percebido através dos relatos dos estudantes e docentes.

Ao relatar suas práticas, as entrevistadas deram indícios do alcance que estas estratégias de VT obtiveram e como foram percebidas pelos alunos e pelas alunas tais iniciativas. Os depoimentos e dados da pesquisa apresentam as articulações e discussões realizadas pelos sujeitos.

Como suporte acabo planejando as aulas com as professoras e direcionando para o conteúdo aplicado em sala de aula, os alunos adoram, e conseguem vivenciar na prática o que aprendem em sala de aula na teoria. Temos também um planejamento bem detalhado para a aula, que as professoras elaboram no planejamento delas. (ENTREVISTADA 2, diário de campo, 03-10-13, Apêndice D). (LUCAS, 2015, p.114).

Na entrevistada 2, observou-se a apropriação da Vivência Tecnológica como suporte que integra conteúdo e prática, aproxima profissionais de forma interdisciplinar, apresenta uma didática que os alunos gostam, alargando experiências, e como análise a pesquisa afirma que

Na organização da aprendizagem, tanto de professores, quanto de alunos, deve-se levar em conta o fato que as tecnologias são resultado do saber humano e nestas condições devem ser exploradas e usadas de tal forma que integrem as experiências dentro da escola, proporcionando aos estudantes a ampliação de seus conhecimentos. Assim, os alunos do primeiro ano foram escolhidos porque este é o ano quando as aulas de Vivência Tecnológica são iniciadas e o uso rotineiro e planejado são aplicados (LUCAS; MONTEIRO, 2017, p.1400).

Os percursos até aqui descritos se consolidaram em conhecimento sobre a prática da vivência tecnológica e o que foi possível perceber anotamos em pontos importantes a serem observados, quando da transposição do conteúdo teórico em vivências:

- 1) Certificar-se do entendimento e compreensão dos alunos e das alunas sobre a vivência a qual se propõe;
- 2) Discutir a dinâmica com os professores e as professoras parceiros, para contemplar o máximo da interdisciplinaridade;
- 3) Buscar as possibilidades de simulação ou criação de práticas nos laboratórios de ciência e tecnologia ou de informática;
- 4) Mediar e intervir para auxiliar os alunos e as alunas na construção de novas relações e conhecimentos;
- 5) Realizar a avaliação conjunta;
- 6) Registrar dados para futuras reavaliações.

Estas considerações resumidas foram sistematizadas na pesquisa de Lucas (2015) e traduzem como as relações foram estabelecidas entre as professoras formadoras, entre os estudantes e o conteúdo e entre os estudantes e as professoras.

Mais especificamente, buscamos o entendimento das relações entre as duas profissionais, responsáveis pela Vivência Tecnológica, a analista de suporte em informática e a professora alfabetizadora (docente do primeiro ano do Ensino Fundamental I) e, ainda, identificar a articulação entre o material de ensino, as aulas de vivência e as aulas regulares na sala de aula do primeiro ano. A intenção é buscar o aprofundamento das metodologias utilizadas, avaliando a qualidade da relação entre estas duas esferas formativas em benefício do aluno (LUCAS; MONTEIRO, 2018, p.124).

Foi importante traduzir em métodos as práticas já conhecidas pelas docentes, pois quando atribuímos valor às técnicas conhecidas, estamos reafirmando o professor e a professora como sujeitos que pesquisam e se mantém atentos às dinâmicas da sala de aula, muitas vezes, negligenciadas.

Vivência tecnológica como estratégia para a aprendizagem

A prática pedagógica observada na rede, a autonomia digital, a construção da aprendizagem, as perspectivas educacionais e pedagógicas, as estratégias e justificativas educativas, além das

condições e recursos utilizados colocaram-se como parâmetros para a discussão da vivência tecnológica como estratégia.

O fazer docente segue uma proposta com princípios bem desenhados pela Instituição orientado pela valorização do educando e pluralismo de ideias (SESI, 2010), seguidos pelas metas e objetivos de ensino e aprendizagem que estão alinhados a mobilizar recursos, levantar informações com os estudantes, problematizar, sistematizar e avaliar.

Assim, o uso do laboratório de informática e dos recursos tecnológicos integram as ações em busca de uma autonomia digital, que é um objetivo a ser alcançado, uma consequência da inclusão, construção de uma aprendizagem desejada.

Em uma educação que se denomina tecnológica as prática e experiências devem estar adequadas às necessidades sociais, considerando os interesses e as motivações dos discentes, garantindo o seu envolvimento.

Do ponto de vista dos discentes, é bem conhecido o uso de recursos tecnológicos na educação, principalmente como recurso que apoia a aprendizagem (BELLONI, 2009; KENSKI, 2007; LÉVY 1993; VALENTE, 1998), e é importante fazer este recorte, pois, os alunos e alunas, usuários das tecnologias digitais de forma geral (de forma recreativa, na maioria das vezes) estão muito abertos a experimentar outras possibilidades de interação com o conteúdo.

Apresentadas as motivações, estas vivências propiciaram condições para a realização das aulas, orientando as práticas com planejamento, material, suporte interdisciplinar das profissionais e treinamento.

Em tempos do ensino remoto emergencial, devido a pandemia por COVID-19, “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021, n.p.) que abateu o mundo e inevitavelmente a escola, retomar esta pesquisa se mostrou, ainda relevante e de vanguarda, principalmente, quando tratamos de recursos tecnológicos digitais e como simular os conteúdos com vivências e práticas.

Construir a própria aprendizagem mediada pelas professoras, pelos colegas, pelo material, pelos recursos e pelo ambiente mostrou-se eficaz para a aprendizagem. Foram muitas as variáveis analisadas para afirmar que são também, muitas, as estratégias que devemos articular para garantir que os estudantes tenham acesso ao maior número de conexões com o conhecimento socialmente construído ao qual ele (aluno e aluna) deve incorporar a sua vida.

A vivência tecnológica foi o meio de relacionar todas as estratégias e de forma prática e intuitiva aproximar os estudantes do conteúdo. Entendemos que a VT foi a contribuição do currículo para a autonomia do estudante, assim, partindo do princípio e do entendimento de que a motivação, para aprender é pessoal, bem como a construção de estratégias para a promoção dessa autonomia. Esta pesquisa passou pela integração do conteúdo, das práticas, das relações e das vivências conduzidas nos momentos de VT.

Considerações finais

Refletir sobre as vivências tecnológicas como estratégia para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem foi importante para a investigação realizada junto as professoras e estudantes, de uma rede particular de ensino (LUCAS, 2015), que atende alunos e alunas do primeiro ano do ensino fundamental até o ensino médio, e que adotou como conteúdo e prática de ensino, momentos de vivências nas tecnologias digitais e de simulação.

Foi possível, por meio desta pesquisa, analisar os materiais oferecidos como suporte a essa prática à luz dos referenciais teóricos e filosóficos que orientam as dinâmicas da rede. Na perspectiva construcionista (PAPER, 2008), destaca-se a relação com a prática e a atuação dos alunos no laboratório de ciências e tecnologias, por meio da utilização de materiais didáticos que envolvem montagens com blocos. Nesse contexto, os alunos são vistos como construtores. Já na abordagem sociointeracionista ou sociohistórica (VYGOTSKY, 1982, 1984), valoriza-se o processo interno, ativo e pessoal dos alunos.

Principalmente quando apontam em seus objetivos, enquanto Instituição, a liberdade de aprender, valorização das práticas sociais, solidariedade, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcione ferramentas para apropriação do conhecimento, e dessa forma capacita seus colaboradores para mediar todo esse processo (LUCAS, 2015, p. 136).

A partir da observação e sistematização dos conhecimentos construídos pela equipe e discentes algumas conclusões foram feitas: as orientações dos materiais se mostram claras, contudo, foi com a prática, a discussão entre pares e o tempo que efetivamente o entendimento sobre a proposta de vivência tecnológica se fez.

A formação continuada, mesmo que negligenciada pela proposta, aconteceu de forma orgânica e necessária para que as professoras formadoras pudessem estabelecer um planejamento que fosse executável e, principalmente, trouxesse a vivência esperada.

Percebeu-se, para além da prática de alfabetização e letramentos, uma terceira via que foi adicionada às linguagens matemática e linguística, a informacional. E a partir dessa consciência o conjunto de atividades passou a registrar essa habilidade.

Como fragilidade, apontamos que ainda há necessidade de capacitação técnica, no uso dos equipamentos, para que as professoras se sintam mais seguras nas intervenções, e para que não fiquem tão dependentes de uma parceria. O que nomeamos de autonomia digital para docentes.

Contudo, mesmo com algumas dificuldades, superadas ou contornadas nos processos, verificamos que é possível diversificar técnicas e métodos de ensino, avaliação e estratégias de autonomia digital dos estudantes, possibilitando várias práticas de abordagem ao conteúdo.

Observar, sistematizar e analisar as experiências e práticas docentes alinhados às políticas educativas da escola (SESI, 2010) na construção de um currículo onde o uso das tecnologias atravessa todos os conteúdos, mobiliza professoras e técnicos, faz referência a concepções sociointeracionistas, ampliou os conhecimentos sobre as aplicações do uso das tecnologias, se apresentando como um grande laboratório de investigação.

Referências

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. A educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. In: **Tecnologia & Educação**. Coletânea educação e tecnologia: publicação do programa de pós-graduação em tecnologia Cefet-PR. Curitiba, 1988, p. 53-56.

BELLONI, Maria Luisa. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectiva. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p.27833, 1996a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20->. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

[dezembro-1996-362578-norma-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-). Acesso em: 19 fev. 2023.

GRINPUN, Mirian P. S Zippin (org). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas-SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado da Letras, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LITWIN, Edith (org). **Tecnologia Educacional? Políticas, história e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCAS, Giseli. **Vivências Tecnológicas da rede SESI-SP: uma estratégia organizacional para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2015.

LUCAS, Giseli; MONTEIRO, Maria Iolanda. Vivência tecnológica na educação básica: uma estratégia para o ensino e aprendizagem de professores e alunos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 2017, p. 1389-1404.

LUCAS, Giseli; MONTEIRO, Maria Iolanda. Vivência tecnológica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: uma estratégia organizacional para o processo educativo. **Interações**, v. 14, n. 47, p. 122-145, 2018.

MINISTÉRIO DA SAUDE. O que é a COVID - 19? Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. **Fundamentos de filosofia da educação tecnológica**. Rio de Janeiro: Cefet, 1996.

SESI/SP. **Educação Integral em Tempo Integral: sistematização de ações educativas**. São Paulo, 2010.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, 2007.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n 81, p. 142 – 160, dez. 2002.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2 ed. Campinas: UNICAMP NIED, 1998

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982, 387 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984, 132 p.

BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES COM USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Flavia Maria Uehara¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

No contexto atual de discussão sobre educação no país, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas é considerada como um meio capaz de auxiliar o trabalho docente e melhorar o processo de aprendizagem e, por essa razão, podemos encontrar em grande parte dos documentos oficiais governamentais um posicionamento favorável ao uso desses recursos tecnológicos em ambientes educacionais. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), por exemplo, determina diretrizes, metas e estratégias para política educacional e estabelece o uso das TICs como estratégia para fomentar a qualidade da educação e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb.

Embora a discussão do uso das TICs nas escolas públicas de educação básica no Brasil aparenta ser recentes, há mais de duas décadas o país tem empregado recursos em programas e políticas públicas para aquisição de equipamentos e investimento em infraestrutura e formação de professores, sendo o Programa

¹ Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista - UNESP, *Campus* de Araraquara. E-mail: ueharafm@yahoo.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Nacional de Informática na Educação (PROINFO) o maior programa a financiar e promover o uso das TICs nas escolas.

O PROINFO foi criado em 1997 (BRASIL, 1997) e possuía como objetivos: promover o uso pedagógico das TICs nas escolas públicas de educação básica; utilizar as TICs para fomentar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; promover a formação dos agentes educacionais envolvidos no Programa; contribuir com a inclusão digital da comunidade escolar e população; empregar as TICs para contribuir para a preparação para o mercado de trabalho; e fomentar a produção de conteúdos digitais de cunho educacional (BRASIL, 2007).

A implementação do PROINFO foi baseada na realização de uma parceria entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. À União cabia o investimento e direcionamento de computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais às escolas e aos outros entes federados cabia o investimento em infraestrutura e formação docente. Esta parceria, no entanto, apresentou diversas fragilidades, o que contribuiu para o baixo alcance da implementação da política pública de uso das TICs como recursos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Diversos trabalhos apontam para a existência de problemas relacionados à criação, manutenção e organização de recursos das TICs e à realização de formação docente para uso destes equipamentos (APOLINARIO, 2014; CUNHA, 2008; ESTEVÃO, 2015; FOIS, 2014), o que pode justificar o fato das ações propostas pelo PROINFO não terem conseguido se sustentar ao longo dos anos, evidenciando problemas relacionados ao planejamento dessa política pública.

Podemos afirmar que a falta de equipamentos de *hardware* e formação docente são barreiras para o desenvolvimento de práticas docentes com TICs, porém, estas não são as únicas. Jones (2004), autor, que fez uma investigação extensa sobre as barreiras para uso das TICs na educação, aponta que existem diversas barreiras para utilização desses recursos pelos professores e estes se relacionam com: falta de confiança dos professores; falta de habilidade; falta de

acesso aos recursos; falta de tempo; problemas técnicos; resistência para mudança e atitudes negativas; não percepção dos benefícios; impactos das avaliações.

Segundo Jones (2004), a falta de confiança dos professores está relacionada com questões ligadas a vários fatores, como: Ansiedade; Ciberfobia; Falta da percepção de suas próprias habilidades; Falta de habilidade; Frequência de uso pessoal das TICs em casa; Medo de perder seu status profissional; Medo de que o equipamento quebre; Medo de serem humilhados publicamente; Medo do computador; Problemas técnicos na escola; Qualidade da formação; e receio de expor suas limitações.

A “falta de habilidade” (JONES, 2004) pode ser associada: à falta de foco nas TICs na formação inicial; à falta de formação pedagógica, que engloba questões sobre as possibilidades pedagógicas de uso das TIC, aos conhecimentos básicos sobre o uso das TICs e conhecimentos básicos de resoluções de problemas com os equipamentos; e à falta de tempo para formações, tanto relacionada à rotina do professor quanto à falta de tempo específico na escola para formação para o uso das TICs.

A “falta de acesso aos recursos” das TICs (JONES, 2004) é uma barreira que se relaciona com: a falta de acesso pessoal dos professores, ou seja, ao próprio uso pessoal das TICs pelos professores, sua familiarização com estes recursos e seu nível de confiança; Falta de hardware na escola; a má organização dos recursos, gerada pela não otimização dos equipamentos existentes; a má qualidade de hardware; e *Softwares* inapropriados, que podem ser softwares que não auxiliam no ensino dos conteúdos curriculares, que são muito abrangentes, são mal projetados ou possuem elevado custo de licença.

Segundo Jones (2004), a “falta de tempo” dos professores é uma barreira para uso das TICs devido ao fato da aprendizagem das habilidades para uso destes recursos demandarem um tempo que o professor não tem e a preparação da aula demandar tempo de busca e seleção de materiais.

Os “problemas técnicos” (JONES, 2004) também são barreiras para o uso das TICs pois a falta de suporte técnico relacionada às falhas nos equipamentos e manutenção; e o medo dos professores de que as coisas deem errado, de que os equipamentos quebrem ou travem, dificultam o desenvolvimento de aulas com esses recursos.

Ainda segundo Jones (2004), a “Resistência à mudança e atitudes negativas” e a “não percepção dos benefícios”, são barreiras ligadas à percepção dos docentes sobre estes novos recursos didáticos. A primeira tem relação o fato de professores, instituições e equipe escolar possuírem visões muito “fortes” e restritas sobre a profissão e a prática docente e a dificuldade de se sair de uma “zona de conforto”; a segunda está relacionada com a falta de formações docentes focadas nesses benefícios, a falta de questionamento da prática docente e a falta de interesse em mudá-las.

Por fim, o “impacto das avaliações” (JONES, 2004) pode se constituir como uma barreira pois o foco nas avaliações, a falta de relevância desses recursos nos exames e a falta de tempo levam os docentes a priorizarem outros recursos de ensino e a deixarem de lado o uso das TICs pelos alunos.

Neste sentido, considerando que as Tecnologias Informação e Comunicação podem ser uma ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem, torna-se importante investigar quais os obstáculos para a utilização desse recurso na prática pedagógica. Para tentar elucidar estas questões, o presente capítulo possui o objetivo de discorrer sobre os dados coletados durante do processo de observação de aulas realizadas em um laboratório de informática, que são parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida durante o mestrado, no período de 2016 a 2018, e descritas em Dissertação elaborada pela autora (UEHARA, 2018). Pretendemos discutir os dados levantados na ocasião e realizar considerações sobre estes e o cenário atual das políticas públicas de uso das TICs. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre os dados coletados no ano de 2016, que apresentam demandas de realização de formação para os professores para o uso das TICs, e relacioná-los com dados sobre o cenário recente sobre a formação docente

para uso dos recursos digitais, a fim de reafirmarmos a importância de promover ações e investimento em políticas públicas de formação docente para uso das TICs.

Procedimentos metodológicos

Com objetivo de identificar as barreiras enfrentadas por professores de anos iniciais do ensino fundamental na utilização das TICs em uma escola pública no estado de São Paulo, foi empregado o estudo de caso como abordagem metodológica, tendo em vista o interesse de investigar como se desenvolvem as práticas docentes com TIC. O estudo de caso foi selecionado por se tratar de uma estratégia de investigação empírica que, de acordo com Yin (2005) investiga fenômenos contemporâneos em seu contexto real principalmente quando “os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

A pesquisa ocorreu em 2016 em uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, situada em um bairro periférico da zona urbana e com professores dos anos iniciais do ensino fundamental que utilizavam regularmente o laboratório de informática em aulas mediadas por recursos tecnológicos digitais. A escolha da escola se deu pelo fato de ser uma instituição pública, que oferece o ensino para a etapa que corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, por possuir um laboratório de informática equipado, com acesso à *Internet Banda Larga*, e por todas as turmas e seus professores fazerem uso regularmente do laboratório de informática.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foi submetido à Secretaria Municipal de Educação uma solicitação para a realização da mesma em uma escola da rede municipal e, após a aprovação deste pedido, solicitamos à direção de uma escola de ensino fundamental a autorização para desenvolver a pesquisa. Após a aprovação da direção da escola submetemos o projeto ao

Comitê de Ética em Pesquisa para análise dos termos legais da pesquisa, que foi favorável à sua execução³.

A primeira aproximação com o trabalho dos professores ocorreu por meio da observação das práticas pedagógicas no laboratório de informática, durante o segundo semestre de 2016. Neste período pudemos observar aulas ministradas por professores do 1º, 2º e 3º anos. O laboratório de informática era bem equipado, com computadores em ótimo estado de funcionamento, estilo *All in One* da marca Positivo, com sistema operacional Windows 7, processador Intel® Core™ i3 e memória de 4 Gigabytes.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta, com a elaboração de um diário de campo. Para Chizzotti:

A observação direta pode visar uma descrição “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade (CHIZZOTTI, 2018, p.116).

Durante o processo de observação a pesquisadora permanecia sentada em uma mesa compartilhada com a monitora do laboratório de informática, que se situava em um local no qual era possível ter uma visão geral de todos os computadores. A pesquisadora não interferia durante as aulas e evitava interagir com os alunos e professoras durante a aula, para que o impacto de sua presença naquele espaço fosse minimizado.

Análise e discussão

As observações das práticas pedagógicas realizadas no laboratório de informática ocorreram durante o segundo semestre de 2016 e, neste período, foi possível acompanhar aulas de turmas

³ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 64162116.7.0000.5504.

de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. No total foram analisadas vinte e nove aulas: quinze de turmas de 1º ano; doze de turmas de 2º ano; e duas de uma turma de 3º ano.

Todas as turmas da escola possuíam semanalmente um horário reservado no laboratório de informática de duração de cinquenta minutos. As aulas ocorriam sempre com o auxílio técnico da monitora do laboratório de informática que era encarregada de abrir e fechar o laboratório de informática, realizar a limpeza do histórico dos computadores, ligar os equipamentos e deixá-los prontos para o uso dos alunos, deixando cada máquina previamente conectada aos sites que a turma utilizaria a aula.

Em todo início eram apresentados aos alunos vídeos de uma série denominada “O Porco e o Magro”, uma produção da Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo – BM&FBOVESP e que possui o objetivo de apresentar conceitos sobre educação financeira para crianças de 7 a 10 anos de idade. Neste momento, todos os alunos se sentavam no chão do laboratório e assistiam ao vídeo daquela semana, depois os alunos se direcionavam para o computador para realizar as atividades planejadas pelo professor.

Ao longo dos meses de observação foi possível verificar a ocorrência de problemas relacionados ao uso das TICs nas práticas docentes e identificar a presença de duas principais Barreiras: “Não percepção dos benefícios” e a “Falta de habilidade do professor”, provavelmente resultado da falta de formação pedagógica para uso destes recursos

A Barreira da “não percepção dos benefícios” foi observada em situações em que o professor ofereceu aos alunos com dificuldades de aprendizagem atividades escolhidas sem critérios e em situações nas quais os alunos eram proibidos de participarem da aula, sendo colocados de “castigo”.

Os casos em que o professor não ofereceu atividades apropriadas aos alunos com dificuldade de aprendizagem, selecionadas com objetivo de corroborar para superação dessas, mas utilizou recursos digitais sem critérios específicos, apenas para manter o aluno ocupado durante algum tempo, demonstrava que

o professor não entendia que as TICs poderiam ser ferramentas com grande potencial para estimular a aprendizagem desses alunos. Nestas circunstâncias, onde uma reflexão sobre o objetivo pedagógico do uso de determinado recurso tecnológico não era realizada, os alunos perdiam a oportunidade de aprender e o professor perdia a oportunidade de proporcionar a estes alunos atividades que potencializassem a aprendizagem.

Já as situações em que os professores deixavam os alunos de “castigo”, sem fazer atividades no laboratório de informática, eram injustificáveis, tendo em vista é papel docentes o oferecimento de experiências em que os alunos possam progredir em seu processo de aprendizagem. Se de fato os professores percebessem os benefícios das TICs para sua prática, provavelmente eles não proibiriam os alunos de utilizar estes recursos. Este tipo de ação pode ser considerado como coerção, que é caracterizada por Tardif e Lessard (2014) como condutas punitivas reais ou simbólicas desenvolvidas pelos professores na interação com os alunos.

A segunda barreira identificada, a da “falta de habilidade”, foi registrada em ocorrências em que: o professor não percebeu que os alunos não haviam terminado uma atividade; os alunos demandaram muita atenção do professor; os alunos apresentaram muita dificuldade para completar as atividades; os alunos apresentaram muita dificuldade com o conteúdo curricular; os alunos enfrentaram dificuldades de utilização dos recursos; os recursos das TICs apresentaram problemas; as atividades escolhidas tinham uma duração muito curta; e os professores não sabiam o funcionamento dos recursos.

O problema de o professor não perceber que os alunos não haviam terminado uma atividade foi evidenciado em situações em que o docente orientou que todos os alunos passassem para outra atividade, mesmo quando alguns ainda não haviam progredido na que estavam fazendo. Nestas situações, alguns alunos não conseguiram aproveitar a atividade no laboratório como uma maneira de progredir em seu processo de aprendizagem naquele conteúdo, visto que seu processo de resolução dos problemas

propostos foi interrompido. Esta situação aponta para a “falta de habilidade” do professor para uso das TICs proveniente da falta de formação pedagógica, pois o docente acaba reproduzindo práticas de ensino utilizadas em sala de aula comum e que propiciam pouca ou nenhuma autonomia aos seus alunos, embora esses novos recursos possibilitam o desenvolvimento de práticas mais autônomas e individualizadas.

O problema de os alunos demandarem muita atenção do professor durante a aula estava associado a dificuldades do professor para realizar o planejamento das atividades, considerando as características dos recursos, demandas e dificuldades dos alunos. A falta de formação pedagógica faz com que os professores organizem suas práticas no laboratório centrado na sua figura e não na promoção da autonomia dos alunos durante o uso das TICs, esta falta de autonomia dos alunos faz com que as aulas se tornem cansativas e desgastantes para o professor.

Já as dificuldades dos alunos em realizar as atividades estão relacionadas a pouca orientação do professor sobre as atividades a serem desenvolvidas, os recursos a serem usados e as sequências. Os professores, por não possuírem habilidades para uso das TICs, acabam não apresentando previamente aos alunos os objetivos da aula e das tarefas a serem realizadas. Nestas condições, os alunos, muitas vezes, não sabem qual atividade escolher entre as disponíveis nos sites, qual o seu objetivo, quais os procedimentos a serem realizados durante a atividade e o que fazer quando terminarem uma atividade.

O problema relacionado às dificuldades de compreensão do conteúdo foi evidenciado em situações em que um número elevado de alunos apresentou dúvidas durante uma aula sobre o conteúdo curricular. A existência de algumas dúvidas é algo aceitável e normal, no entanto, quando a maioria dos alunos apresenta muitas dificuldades isto indica que o recurso digital escolhido não está adequado ao nível de aprendizagem da turma. A falta de habilidade do professor para escolher o nível das atividades sugere a necessidade de formação docente para isso.

Foram observadas também situações em que os alunos enfrentaram dificuldades para a utilização dos recursos digitais devido ao fato dos recursos escolhidos terem apresentado problemas de adequação para a idade ou etapa de escolarização e usabilidade. Durante o uso de alguns recursos os alunos apresentavam dificuldades para compreender e dominar o *layout* e para identificar e significar as figuras apresentadas. Alguns recursos digitais também apresentaram problemas técnicos de funcionamento, como atividades que travavam ou apresentavam erros. A este respeito, supomos que a falta de habilidade e formação docente sobre critérios de seleção de recursos digitais os levam a selecionar materiais que não foram concebidos, considerando aspectos técnicos de usabilidade para crianças.

A falta de formação sobre critérios de seleção de recursos digitais também foi evidenciada em situações em que os professores selecionaram recursos questionáveis do ponto de vista metodológico. Observamos ocorrências de uso de recursos que apresentavam contagem de tempo para a conclusão da atividade, artifício que se mostrou desmotivante aos alunos; e que apresentavam a resposta correta na parte inferior da página, possibilitando que o aluno simplesmente copiasse a resposta para completar a atividade.

Os problemas relacionados com o tempo de atividade também se relacionam com falhas na seleção do recurso. Durante todo seu planejamento, o professor deve estimar quanto tempo os alunos empregam para realizar determinada tarefa, seja com materiais analógicos seja com digitais, no entanto, observamos casos em que as atividades propostas no laboratório de informática eram rapidamente finalizadas. Em algumas situações, cinco minutos após o início da atividade os alunos já haviam terminado todas as tarefas propostas para aquela aula e para ocupar o restante do tempo da aula eles eram orientados a repetirem a mesma atividade ou ficavam “livres” para escolher atividades em sites com pouco ou nenhum caráter pedagógico.

Considerações finais

O presente capítulo é resultado de dados coletados durante a pesquisa de mestrado (UEHARA, 2018), realizada ao longo de 2016 e 2017, e que coloca a hipótese de que os professores enfrentam barreiras no uso das TICs em sua prática docente. Durante a pesquisa foi possível acompanhar as práticas docentes realizadas em laboratório de informática de uma escola pública municipal de anos iniciais do ensino fundamental e verificar que os professores têm conseguido incorporar recursos com finalidades pedagógicas em suas aulas; e que a maioria das atividades propostas focalizaram o desenvolvimento de conteúdos curriculares.

De maneira geral, os docentes não enfrentam grandes dificuldades técnicas para implementação destes recursos em sua prática, embora a maioria considerasse que não possuíam muitos conhecimentos sobre as TICs. No entanto, foram identificados problemas relacionados à falta destas habilidades para uso pedagógico destes recursos, ou seja, o professor tem dificuldade em planejar a aula buscando aproveitar o potencial que o recurso apresenta para a aprendizagem dos alunos.

Foi possível verificar que por não possuírem formação adequada para uso das TIC, os professores utilizam estes novos recursos baseando-se em conhecimentos advindos principalmente de saberes experienciais, frutos da própria prática docente e da troca de experiências. Segundo Tardif, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” (TARDIF, 2017, p. 53). Não obstante este tipo de saber deva ser valorizado, é necessário que os professores possam ter acesso a formações continuadas que lhes possibilite a construção de saberes da formação profissional para uso das TICs.

Embora os dados da investigação tenham sido coletados em sua maioria em 2016, pode-se dizer poucas coisas se alteraram no

que diz respeito ao investimento de políticas públicas em formação docente para uso das TICs no país até o momento.

De acordo com dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br.2020), um levantamento realizado por professores de escolas urbanas todo país, no ano de 2019, apontou que 53% dos professores consideram que a ausência de curso específico para o uso do computador e da *Internet* nas aulas é uma barreira que dificulta muito o uso das TICs na escola; 26% acreditam que este é um fator que dificulta um pouco; e 19% não consideram que a falta de formação dificulta o uso destes recursos na escola.

Nesta mesma pesquisa (NIC.br, 2020), 67% dos professores afirmaram que não participaram de cursos de formação para o uso de computador e *Internet* em atividades de ensino durante o ano. O acesso a formação desses professores se deu através de cursos oferecidos: Pelo governo ou Secretarias de Educação (20%); Pela escola durante treinamentos (15%); Por uma instituição de Ensino Superior (13%); Por uma empresa, ONG, associação, telecentro ou alguma outra entidade (6%); ou realizados através de recursos próprios do docente (9%).

Ainda de acordo com esses professores (NIC.br, 2020), a forma mais citada como meio em que eles aprenderam e se atualizaram sobre uso do computador e *Internet* foi sozinhos. A maioria dos professores, 90%, relataram que aprenderam sozinhos sobre o uso destes recursos das TIC, seguido de: Com outras pessoas (84%); Contatos informais com outros professores (82%); Com vídeos ou tutoriais on-line (81%); Algum grupo de professores da própria escola (55%); Revistas e textos especializados sobre computador e *Internet* (50%); Com alunos (49%); Coordenador pedagógico (40%); Formadores de outras organizações externas à escola (43%); Cursos específicos sobre computador e *Internet* (38%); Formadores da secretaria de ensino (26%); Diretor da escola (25%); e Monitor ou responsável pela sala de informática da escola (22%).

De maneira geral, é possível afirmar que o investimento realizado no país em formação docente para uso das TICs nas

últimas duas décadas foi insuficientes e ineficientes e há a necessidade de se investigar quais as demandas dos professores para o desenvolvimento de práticas docentes com recursos digitais e investir em formações que de fato sejam relevantes e deem conta de formar profissionais capazes de superar as barreiras para o uso das TICs nas práticas escolares.

Propostas de formação docente para a utilização das TIC, devem se caracterizar por experiências que possibilitem aos professores desenvolver uma postura ativa de apreensão de novos conhecimentos; que aperfeiçoem os saberes docentes; que permitem a utilização de ferramentas das tecnologias digitais como recursos pedagógicos capazes de potencializar sua prática e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos; e que fomente a autonomia do professor e do aluno em suas atividades de ensino e aprendizagem.

Por fim, estes dados e apontamentos podem servir como subsídios para refletirmos sobre o desenvolvimento e implementação de políticas públicas que possam atenuar essas barreiras ainda presentes na escola brasileira. Neste sentido, devemos estar atentos às ações da Política de Inovação Educação Conectada (BRASIL, 2021), que é a atual política pública de âmbito nacional para o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica, para que esta contemple essas demandas e necessidades de formação, encontradas não só neste trabalho, mas presente em outras pesquisas da área. Há também a urgência de se investir em mecanismos de acompanhamento, avaliação e de maior transparência de informações sobre ações realizadas por essa política, para que não ocorram as falhas ocorridas no PROINFO.

Referências

APOLINARIO, Maria Joseneide. **O Laboratório Proinfo: uso e apropriação das tecnologias educacionais por parte dos professores.** 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei 14.180, de 1º de julho de 2021.** Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2018. [Livro eletrônico].

CUNHA, Marcos Rogério da. **Análise da prática de utilização dos laboratórios de informática do ProInfo, com ênfase na questão ambiental, na escola pública:** E.E. Capitão Joel Miranda (Santa Ernestina/SP). 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Centro Universitário De Araraquara, Araraquara, 2008.

ESTEVÃO, Renildo Barbosa. **Tecnologia da Informação e Comunicação na escola pública:** avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em Teresina-PI. 86 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

FOIS, Náira Fonseca. **ProInfo em Nova Iguaçu:** Tecnologia Educacional e Formação Cultural ou Informática Educativa e Semiformação? 117f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

JONES, Andrew. A Review of the Research Literature on Barriers to the uptake of ICT by Teachers. **British Educational Communications and Technology Agency [BECTA], 2004.**

Disponível em: http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: Pesquisa TIC Educação, ano 2019, 2020. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/educacao/2019/escolas-urbanas-professores/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UEHARA, Flavia M. **Barreiras para a implementação de práticas docentes com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC), ESPECIALMENTE DA LINGUAGEM ROBÓTICA: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Jaqueline de Oliveira¹
Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Com o crescimento e a modernização da nossa sociedade é possível observar o surgimento e a popularização de muitos recursos tecnológicos, que passaram a estar presentes em diferentes espaços sociais, desempenhando as mais diversas tarefas. O uso destes recursos foi se expandindo e ampliando-se de tal forma a abranger a maioria das instituições sociais, incluindo as esferas educacionais.

Nesse contexto, as escolas passaram a adquirir recursos como computadores, *tablets*, *kits* de robótica, entre outros equipamentos tecnológicos, no intuito de modernizar-se e corresponder com as transformações sociais do mundo moderno. Nesse sentido Levy (2005, p. 172) afirma que:

Não se trata aqui de utilizar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: oliveirams.jaque@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Essa rápida inserção dos instrumentos tecnológicos nas esferas educacionais pauta-se na crença de que os mesmos podem ser utilizados enquanto ferramentas didáticas e metodológicas, mediando a relação entre os estudantes e os conhecimentos, de forma mais eficaz e prazerosa. As tecnologias aumentam e diversificam as estratégias de aula, ampliando as fontes de saberes e potencializando as situações de ensino e aprendizagem.

As tecnologias devem estar inseridas no âmbito educacional, pois já fazem parte de muitas práticas sociais e de nossa cultura. Por essa razão, é interessante oportunizar para que os estudantes possam conhecer, manipular tais recursos e se preparar para exercer sua cidadania na sociedade tecnológica. Nesse sentido, Belloni (1998, s/p) nos alerta que:

O campo da educação enfrenta, pois, mais este desafio: o de constituir-se em espaço de mediação entre a criança e esse meio ambiente tecnificado e povoado de máquinas que lidam com a mente e o imaginário. Cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação os mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias. É função da educação formar cidadãos livres e autônomos, sujeitos do processo educacional: professores e estudantes identificados com seu novo papel de pesquisadores, num mundo cada vez mais informacional e informatizado.

Diante das diversas tecnologias desenvolvidas ou adaptadas para as escolas, a robótica é uma das mais recentes, tendo uma rápida aceitação por parte das instituições educativas. Trata-se de uma modalidade tecnológica que conta com o desempenho de equipamentos capazes de serem programados por meio da informatização, para que os mesmos realizem diversas tarefas.

A história da robótica nos mostra que por muito tempo ela esteve vinculada ao esforço de sofisticar os meios de produção, no entanto, a sua usabilidade foi se ampliando aos poucos, tornando-a parte do nosso cotidiano social e também das práticas escolares. Para autores como Santana (2009) e Zilli (2004), a robótica tem se

destacado neste contexto escolar por sua potencialidade em desenvolver habilidades como a criatividade, a autonomia e o raciocínio nos estudantes, de forma dinâmica e interdisciplinar.

Mesmo apresentando indicativos de que será um importante recurso didático e metodológico, a robótica é uma temática ainda pouco trabalhada no cenário acadêmico brasileiro, principalmente na área da educação. Por isso, apresentaremos aqui os resultados de uma pesquisa documental e bibliográfica, que se iniciou na dissertação de mestrado intitulada Pesquisas, teses e dissertações sobre robótica pedagógica: reflexões para a prática docente (OLIVEIRA, 2019), pela qual analisamos o que as produções acadêmicas têm apresentado sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação e, especificamente, sobre a robótica educacional para a educação básica. Para a elaboração deste texto, tivemos ainda a preocupação de atualizar os dados e continuar o levantamento das pesquisas, para que os dados apresentados fossem os mais fiéis possíveis da realidade atual. Diante disso, realizou-se também uma análise de algumas políticas públicas que têm sido elaboradas para contemplar essa realidade pedagógica e tecnológica.

Este texto articula-se a partir de quatro tópicos. No primeiro momento, “Contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação”, apresentamos uma breve explicação sobre a história das tecnologias e na sequência a sua relação com o ambiente escolar, a fim de nos situar a respeito da conjuntura em que a robótica pedagógica é apresentada como uma opção de recurso educacional. Na continuidade, o tópico “Políticas públicas no contexto da era tecnológica” apresenta como nosso país tem se preparado no âmbito legal e de diretrizes diante da alta demanda das tecnologias pedagógicas. No terceiro item, “A linguagem robótica, descrevemos sobre o surgimento da robótica e seu desenvolvimento até a sua adaptação para uso de crianças e adolescentes nas escolas”. Por fim, no quarto tópico “Análise das produções acadêmicas na área”, apresentamos os dados encontrados em nossa pesquisa, quantificando o interesse das

universidades neste tema de estudos, bem como identificando as contribuições da robótica pedagógica para situações de ensino no contexto da educação básica.

Contexto das tecnologias de informação e comunicação

Desde o início de sua história, o ser humano tem buscado criar e desenvolver instrumentos, a partir dos recursos da natureza, que pudessem auxiliar na sua sobrevivência, bem como facilitar a execução de suas tarefas diárias. Para isso, o homem passou a estudar, planejar, desenvolver e construir materiais e recursos que pudessem simplificar e otimizar inúmeras atividades humanas.

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de 'tecnologia'. Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador – os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias (KENSKI, 2003, p. 15-16).

Este fato ocorre até a atualidade, o ser humano permanece em constante transformação do ambiente e criação de novos instrumentos que facilitem as suas atividades do dia-a-dia. O que percebemos é que, ao longo dos anos, esses instrumentos foram se modificando, se modernizando e ganhando novas funções. Assim, facilitaram-se não só as formas de trabalho, mas também as trocas de informações, a globalização de notícias e os mecanismos de interação social. Dessa forma, pode-se dizer que a sociedade está em transformação e se reorganizando. Esta nova configuração foi denominada de sociedade da informação.

Para Coutinho e Lisbôa (2011), as ideias de sociedade da informação indicam que a sociedade está em transformação constante. Isso ocorre em consequência dos muitos avanços tecnológicos e científicos que estamos presenciando. Ainda para estas autoras, essa nova ordem social representa apenas que estamos em um processo contínuo e evolutivo da sociedade.

Associado a esse avanço tecnológico e científico temos o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que correspondem aos procedimentos, aos métodos e aos equipamentos que possibilitam tratar a informação e propiciar mecanismos de comunicação. A partir dessa evolução tecnológica foi possível avançar no desenvolvimento de novos aparelhos e recursos, como das televisões, dos computadores, dos telefones móveis, entre outros, que ampliaram as possibilidades de comunicação em rede, produção e armazenamento de informação. Nesse sentido, Moraes e Paiva (2014, p. 955) afirmam que:

São abundantes os enunciados sobre uma nova era resultante da conjugação da informática com as telecomunicações, destacando e sublinhando a ideia de que a prosperidade futura dependerá dos processos de manipulação, de transmissão, de armazenamento e de controle da informação.

É certo que as tecnologias estão muito presentes na vida do homem e no funcionamento da sociedade moderna, no entanto, há ainda uma grande parcela da sociedade que não possui acesso a elas e, por isso, não está incluída nesta ideia de prosperidade descrita acima pelos autores. Isto ocorre, pois esses equipamentos possuem preços de comercialização muito elevados e, além disso, para manuseá-los é fundamental possuir alguns conhecimentos prévios e específicos que não são de domínio de todos. Diante disso, identifica-se a necessidade de incluir tais recursos tecnológicos nos espaços educacionais e no cotidiano dos estudantes, propiciando a democratização da cultura informatizada. Nesse sentido, Tezani (2011, p. 6659) aponta que:

A educação escolar vem acompanhando o ritmo do progresso das TIC, influenciando e sendo influenciada pela sociedade contemporânea e suas características, adaptando-se ao processo de evolução tecnológica. Essa situação representa para a escola exigências complexas nas políticas e nas práticas, de modo que se prepare o indivíduo para dominar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade no seu processo histórico de construção aliado à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ação articuladas às novas exigências sociais.

Carneiro (2002), também aponta para o fato de que o uso das tecnologias no contexto escolar possibilita a diversificação das práticas pedagógicas, com novos métodos e novas atividades, auxiliando a criar um ambiente mais interessante e atrativo para os estudantes. Para ela trata-se de uma estratégia para diminuir o abismo que existe entre a vida escolar e a realidade social, uma vez que as tecnologias já estão muito arraigadas em nossas práticas sociais, fazendo parte da cultura moderna.

A escola deve estar atenta às transformações sociais e atualizar-se, tendo em vista que as relações com o saber se alteraram aos moldes da sociedade da informação. Atualmente as informações podem ser acessadas com facilidade, a qualquer instante, e em qualquer lugar do mundo. Por essa razão, Macedo e Foltran (2008) afirmam que as tecnologias alteraram a nossa relação com o espaço e o tempo. As trocas de informações acontecem de forma muito mais intensa e veloz, tornando-as cada vez mais atualizadas. Trata-se de um acervo infinito de conhecimento, que está cada vez mais democratizado.

As tecnologias se tornaram um mecanismo pelo qual se tem acesso a um universo de saberes e informações, por essa razão, concluímos que inserir as tecnologias nos ambientes escolares e, principalmente, nas instituições públicas é propiciar a democratização do conhecimento.

Políticas públicas no contexto da era tecnológica

As tecnologias estão presentes na vida humana há muitos anos, modificando as relações sociais, econômicas e políticas, tornando-se cada vez mais difundidas e necessárias. Elas são também uma possibilidade de transformação da escola e dos fazeres pedagógicos, oferecendo aos estudantes outros recursos para acessar os saberes e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Isso traz uma nova demanda para os líderes de estado: a elaboração de políticas públicas para orientar a inserção destes recursos nas esferas educacionais, bem como com

programas de formação docente para preparar os profissionais que atuarão com as tecnologias.

Este movimento político se iniciou com o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, cujo objetivo era promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica e disseminar o uso do computador nas escolas públicas de nosso país. Esse mesmo programa passou por uma alteração a partir de 2007, com a promulgação do Decreto nº 6.300, pelo qual o projeto passou a ser denominado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tornando-se mais abrangente, incluindo outras Tecnologias de Informação e Comunicação, além de prever formação aos professores. Desta forma, no documento Redes de aprendizagem podemos verificar a integração e articulação de três componentes:

- a) Instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e com acesso à *Internet* banda larga);
- b) formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
- c) disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc. (BRASIL, 2013, p.5).

Atualmente, este programa é denominado de ProInfo Integrado, porém, apesar da mudança de nomenclatura, permanece com o mesmo foco principal que é distribuir recursos tecnológicos para o uso didático.

Outro documento que corrobora para o acesso democratizado das tecnológicas é o Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (PNE), no qual podemos ler o seguinte trecho:

- 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para

softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, p. 31).

Ficando claro, que nosso país agora possui metas e estratégias para que as escolas recebam e usufruam pedagogicamente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em todos os níveis da educação básica e que se espera melhora nos resultados qualitativos e nos índices de aprendizagem. Neste mesmo documento aparece também uma preocupação em relação ao preparo docente desde a sua formação inicial, tornando-o apto para assegurar as transformações do currículo da educação básica e cumprimento das metas elencadas neste plano.

Por fim, o documento nacional mais recente e que traz normativas para a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Este documento regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de toda a educação básica, buscando garantir as aprendizagens classificadas como essenciais a todos os estudantes. Novamente as Tecnologias de Informação e Comunicação tiveram destaques, já que dentre as dez Competências Gerais encontramos:

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.7).

Podemos observar no texto, que a BNCC não propõe apenas uma relação passiva entre os sujeitos que compõem o cenário escolar e os recursos tecnológicos, mas ao contrário, verificamos uma defesa de que os estudantes devem ser consumidores e produtores destas tecnologias, de forma autônoma, criativa e inventiva, visando assim a formação de cidadãos conscientes e preparados para participar da cultura digital.

Diante desta breve análise das políticas públicas voltadas a aplicação das TICs na educação no Brasil, percebemos que nosso país já identifica a necessidade de incluir os recursos tecnológicos nas escolas a mais de vinte anos, no entanto, ainda caminha a passos lentos para a real efetivação das promessas trazidas por esses documentos. Petter e Sambrano (2016) nos trazem uma justificativa para esta dificuldade:

Em face do exposto acerca dos programas e projetos que incluíram e procuraram promover a incorporação das TIC nos sistemas de ensino por meio das políticas educacionais, pode-se depreender que, mesmo sendo boas as intencionalidades, alguns aspectos ainda são recorrentes desde o seu princípio. São eles: normalmente tais programas e projetos ou atendem uma política estratégica e tecnocrática, ou a uma demanda mercadológica; descontinuidade dos programas e projetos quer por falta de recursos ou por esvaziamento de interesse; o professorado fica à mercê destes projetos/projetos, normalmente impostos de cima para baixo (PETER; SAMBRANO, 2016, p. 322).

Sendo assim, percebemos que os textos destes documentos apontam para um avanço pedagógico e de transformação curricular, porém, muitas vezes não apresentam projetos consistentes, nos quais os professores são envolvidos e formados para atuar, além disso, não há um real acompanhamento e avaliação dos resultados.

Concluimos, então, que existe um alinhamento teórico sobre a contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas é necessário desenvolver projetos cuja intencionalidade do uso destes recursos seja muito clara e em consonância com o preparo docente para implementar.

A linguagem robótica

A robótica é uma modalidade tecnológica que conta com o desempenho de máquinas e equipamentos, denominados de robôs, capazes de serem programados, utilizando os *softwares* e a informatização, para que os mesmos realizem determinadas

tarefas. Ela foi desenvolvida há muitos anos atrás, desde a antiguidade, no entanto, permanece presente em nosso cotidiano social até a atualidade.

As primeiras experiências relatadas com o uso da robótica ocorreram na Grécia antiga, aproximadamente 300 a.c, quando relojoeiros da época desenvolviam os primeiros relógios de água, assim como Pires (2002) nos relata. No entanto, a ideia de robótica como concebemos hoje surgiu tempos depois. O termo “robô” só foi criado no ano de 1921, pelo escritor tcheco Karel Capek em seu romance intitulado “R.U.R” (Robôs Universais de Rossum). O vocábulo é derivado da palavra tcheca *robot* que significa trabalhador forçado ou escravo. A partir da daí, a ideia de robô começou a ser mais difundida, tanto na sociedade, quanto no meio artístico.

O uso mais expressivo da robótica deu-se no ambiente fabril. Segundo Silva (2009), a robótica atual é resultado, principalmente, das tecnologias desenvolvidas no período da Revolução Industrial, no início do século XVIII. Posteriormente, com o desejo de aumentar a produção das indústrias surgiu a necessidade de desenvolver máquinas capazes de realizar tarefas repetidamente e com precisão. Sendo assim, é a partir do século XX, que o desenvolvimento e o uso da robótica tornaram-se cada vez mais significativos, tendo como objetivo desenvolver atividades mais complexas.

Para Silva (2009), a robótica é recurso bastante versátil e aplicável em diversos contextos, por essa razão difundiu-se rapidamente em nossa sociedade, estando presente em elevadores, caixas eletrônicos ou até mesmo nos robôs que atuam no sistema produtivo, no chão de fábricas de automóveis.

Com seu uso sendo popularizado, a robótica acabou sendo inserida também nos ambientes escolares, como parte dos recursos paradidáticos utilizados para fortalecer e intensificar as aprendizagens.

A aplicação da robótica nos espaços educacionais foi pensada inicialmente pelo pesquisador Seymour Papert, que pautado em sua crença no potencial da informatização para facilitar as

aprendizagens das crianças e na importância do papel criador dos estudantes, desenvolveu uma linguagem de programação denominada Logo³, tornando a programação possível e acessível às crianças. A sua aplicabilidade no ambiente escolar foi possível, segundo Zilli (2004), a contar da década de 80, quando o MIT (Massachusetts Institute Technology)⁴ estabeleceu uma parceria com o Grupo Lego⁵, criando e fabricando conjuntos de construção com motores e sensores passíveis de serem programados. A partir daí outras empresas também passaram a se dedicar no desenvolvimento de materiais robóticos e *softwares* com a finalidade educativa, inclusive no Brasil.

O uso dos robôs em contextos educativos foi denominado de Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica. Segundo Menezes e Santos (2015), refere-se aos ambientes de aprendizagem, nos quais os estudantes montam protótipos robóticos, a partir de materiais de sucata ou *Kits* de montagem, programando o seu funcionamento por meio de computadores.

A aplicação da robótica nos espaços escolares parte do princípio de que esta pode ser um recurso potencializador de aprendizagens, capaz de desenvolver diversas habilidades consideradas importantes para a escola. Por essa razão, Silva (2009) aponta que a relação entre a educação e a robótica tende a ser muito promissora, uma vez que

[...] o robô, como elemento tecnológico, possui uma série de conceitos científicos cujos princípios básicos são abordados pela escola. Segundo, pelo fato de que os robôs mexem com o imaginário infantil, criando novas formas

³ Linguagem de programação, voltada para todas as faixas etárias. O programa se pauta em uma tartaruga gráfica que corresponde aos comandos do usuário.

⁴ Instituto de Tecnologia de Massachusetts é uma universidade norte americana localizada em Cambridge, especialmente reconhecida por suas pesquisas na área de tecnologia.

⁵ Grupo LEGO® é uma empresa líder mundial no segmento de brinquedos de montar. O nome vem da abreviação de duas palavras dinamarquesas “Leg Godt” que significa “brincar bem”.

de interação, e exigindo uma nova maneira de lidar com os símbolos (SILVA, 2009, p. 31).

Nesse sentido, Santana (2009) nos aponta que a robótica possibilita que os estudantes aprendam habilidades motoras, sociais, de raciocínio lógico, de cognição, de criatividade e autonomia. Para ela isso ocorre desde o planejamento do robô que se pretende montar, durante montagem do objeto, no momento de sua programação e na execução do mesmo. Nesse mesmo sentido Zilli (2004, p. 77) aponta que

A Robótica Educacional é um recurso tecnológico bastante interessante e rico no processo de ensino-aprendizagem, ela contempla o desenvolvimento pleno do aluno, pois propicia uma atividade dinâmica, permitindo a construção cultural e, enquanto cidadão tornando-o autônomo, independente e responsável.

O uso da robótica permite também que os estudantes participem na construção de seu aprendizado, criando estratégias e se autoavaliando. Em uma atividade com a robótica, os estudantes lidam com variadas peças, compreendem o seu funcionamento, planejam a construção e se apropriam de todo o processo criador, formulando hipóteses e resolvendo problemas. Essas aprendizagens ocorrem de forma lúdica e interdisciplinar.

Santos (2013), nos aponta que a robótica é uma área multidisciplinar, uma vez que a construção e a programação de um robô exigem um repertório de diversos saberes e de diversas áreas do conhecimento. Além disso, o trabalho com a robótica possibilita aos estudantes o contato e a apropriação de uma nova forma de linguagem de programação.

Por fim, a robótica pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, pois oferece, aos estudantes, experiências voltas à exploração tecnológica, bem como de trabalho manual na montagem dos robôs, preparando-os para atuarem melhor em nosso mundo tecnológico. Nesse sentido Diniz e Santos (2014, p. 4-5) apontam que:

A robótica educacional, além de trabalhar com a montagem de robôs pelos alunos, os desafia e desperta neles a vontade na resolução de problemas; simulam problemas que os alunos terão que enfrentar na vida, demandando esforços cognitivos para suas construções.

Podemos perceber, então, a relevância da robótica inserida no cotidiano escolar, utilizada como instrumento pedagógico capaz de desenvolver diversas habilidades e de proporcionar aprendizagens significativas em diversas áreas do conhecimento.

Análise das produções acadêmicas na área

A fim de compreender melhor a respeito da robótica e sua aplicação nas esferas educacionais, realizamos uma pesquisa bibliográfica exploratória, orientada pelos pressupostos apontados por Lüdke e André (2015), para identificar o que se tem produzido no âmbito acadêmico na área e quantificar o interesse acadêmico diante da temática. Esta investigação se iniciou com o trabalho de mestrado intitulado Pesquisas, teses e dissertações sobre robótica pedagógica: reflexões para a prática docente (OLIVEIRA, 2019), porém, não nos limitamos apenas aos dados do período de apresentação da dissertação, tivemos a preocupação de atualizá-la e coletar os dados até o segundo semestre de 2021, para apresentar neste capítulo, as informações mais coerentes e próximas da realidade atual. Nossas questões norteadoras foram: Quais aspectos têm sido apontados como mais relevantes nessas pesquisas? Que contribuições as pesquisas têm apontado?

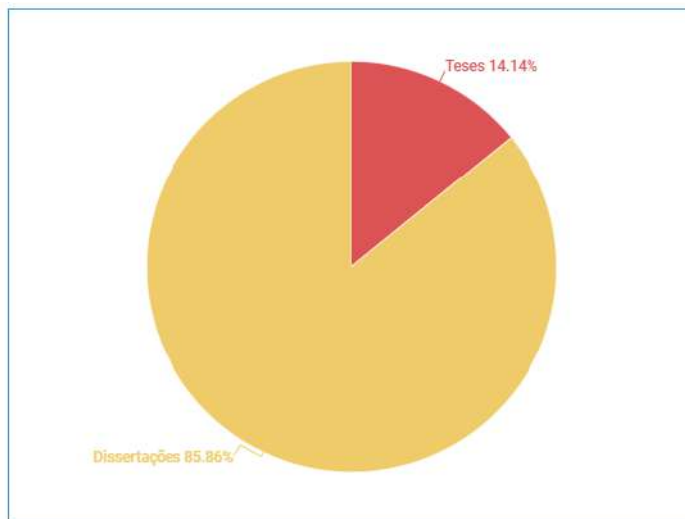
Para isso, utilizamos como base de dados, para levantamento das fontes bibliográficas, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶, analisando assim as produções acadêmicas, produzidas no país e que estão disponíveis on-line. Deste modo, estabelecemos um recorte entre os anos de 2000, período apontado em diversas pesquisas por ser um marco para a expansão das tecnologias no país e, 2021, ano em que se encerra essa pesquisa.

⁶ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>.

Para realizar a nossa investigação utilizamos como descritores da pesquisa: Robótica Educacional e Robótica Pedagógica.

Obtivemos como resultado 217 (duzentos e dezessete) ocorrências. A partir dos resultados encontrados, estabelecemos os seguintes critérios para a análise: a temática principal dos trabalhos, sua relação com a educação e o público-alvo a que se destinam. A partir disso, selecionamos apenas os trabalhos que apresentavam o uso da robótica para os contextos escolares, tendo como público-alvo o alunado da Educação Básica do país. Excluídos os títulos que se repetiam, ou cujo trabalho não foi encontrado para análise ou ainda que não se enquadravam ao escopo deste estudo, por diferentes razões: não possuíam relação com o tema de estudo, abordando a robótica no contexto industrial ou para a área da saúde; descrevendo o desenvolvimento de novos protótipos robóticos, porém, sem apresentar a aplicabilidade no ambiente escolar; apontando o uso da robótica para outras modalidades de ensino, como ensino superior, profissionalizante ou de formação de professores. Após o processo de seleção, obteve-se uma lista com 99 (noventa e nove) textos para análise. Assim como podemos verificar na imagem 1:

Imagem 1 - Distribuição das produções científicas encontradas na base BTDT durante os anos de 2000 e 2021.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao todo foram contabilizados 85 (oitenta e cinco) dissertações de mestrado e 14 (quatorze) teses de doutorado, realizados na área da robótica aplicada à educação, entre os anos de 2000 e 2021. É possível verificar os programas de mestrado que mais têm se dedicado em trabalhar com a robótica educacional no país.

Para compreender melhor o interesse acadêmico por esta área de pesquisa elaboramos um quadro organizando os dados encontrados de acordo com o ano de produção e nível acadêmico. Assim como podemos visualizar a seguir:

Quadro 1: Universo total de Teses e Dissertações entre os anos de 2000 a 2021.

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	0	0	0
2003	1	0	1
2004	1	0	1
2005	0	0	0

2006	0	0	0
2007	1	0	1
2008	1	1	2
2009	2	1	3
2010	4	0	4
2011	3	1	4
2012	2	0	2
2013	4	0	4
2014	5	1	6
2015	5	0	5
2016	16	1	17
2017	10	2	12
2018	11	3	14
2019	13	3	16
2020	6	1	7
2021	0	0	0
Total	85	14	99

Fonte: Elaborado pelas autoras.

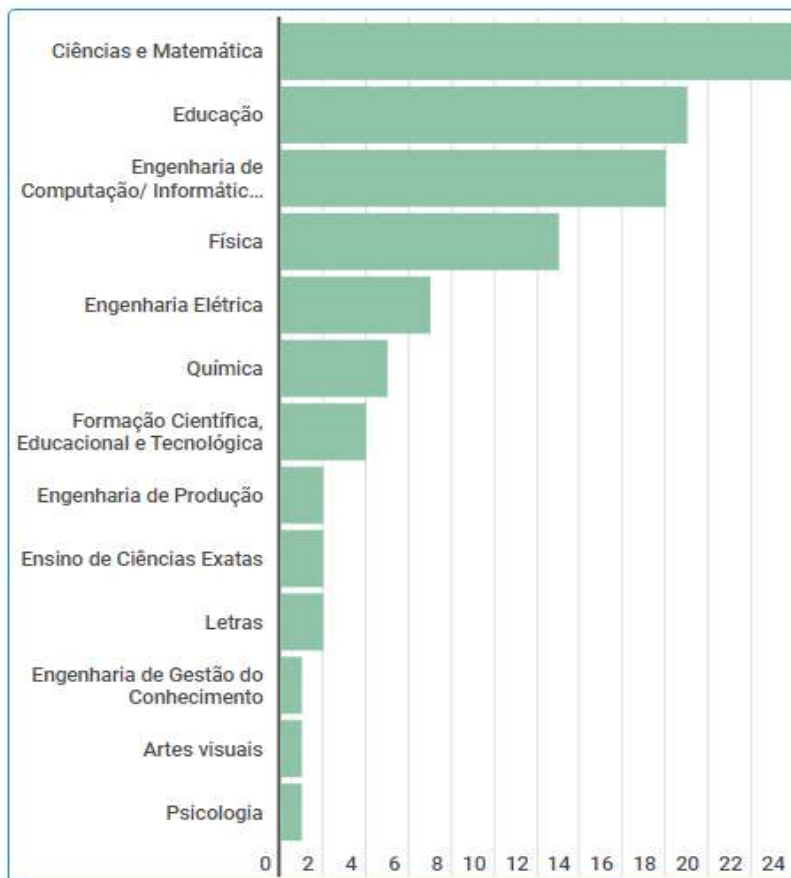
De acordo com o nosso levantamento, identificamos que 2016 foi o ano em que mais se produziu sobre a temática no país. E, ainda por meio deste quadro, podemos concluir que o número de pesquisas tem aumentado e a temática torna-se mais expressiva a partir do ano de 2014.

Tendo como base de referência a quantidade de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, podemos afirmar que a Robótica Educacional ou Robótica Pedagógica é um campo de estudo, que por muito tempo foi pouco escolhido pelos pesquisadores brasileiros. Trata-se de uma área de pesquisa ainda muito recente no país.

Além disso, saltou aos nossos olhos o fato de que muitos dos trabalhos encontrados, embora explanassem sobre o uso da robótica no contexto escolar, não foram produzidos por profissionais que estudam diretamente a educação, por isso, para facilitar nossa análise organizamos estes trabalhos de acordo com as áreas de concentração e eixos de pesquisa. Pudemos perceber que existem muitas áreas que consideram a Robótica Educacional

enquanto objeto de estudo, por isso, agrupamos eixos de pesquisas semelhantes. A imagem 2 apresenta a organização realizada de acordo com as áreas de conhecimento relacionadas às teses e dissertações encontradas.

Imagem 2 - Áreas de conhecimento relacionadas à Robótica Educacional.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observar a imagem 2, percebemos que as áreas que mais têm se dedicado a estudar a temática são as de Ciências e Matemática, com 24 (vinte e quatro) trabalhos produzidos e de

Educação, com 19 (dezenove) textos publicados. Na sequência, percebemos que a área de Engenharia de Computação / Informática ou Tecnologia apresenta 18 (dezoito) trabalhos, seguido da área de Física com 13 (treze). Na Engenharia Elétrica foram produzidas 7 (sete) pesquisas, em Química encontramos 5 (cinco) textos e em Formação Científica, Educacional e Tecnológica 4 (quatro) trabalhos. Os demais eixos apresentam apenas 2 (dois) trabalhos ou menos cada um.

Após uma análise de todos os dados apresentados aqui, podemos afirmar que a temática da robótica educacional levou um tempo para se tornar objeto de investigação para as pesquisas acadêmicas, mas atualmente, com a disseminação crescente de recursos robóticos nas escolas, notamos aumento de interesse dos pesquisadores em compreender melhor sua aplicabilidade e benefícios. No entanto, ainda vale ressaltar que apenas 19% das pesquisas encontradas são produzidas por especialistas da educação. Esses dados indicam que ainda se trata de um ramo de estudos que pode ser muito explorado e, portanto, é fértil para futuras pesquisas.

Além disso, podemos apontar para o fato de que as pesquisas realizadas até o momento foram destinadas, principalmente, para o uso da robótica no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, havendo poucos relatos de experiências do uso deste recurso tecnológico nos primeiros anos da escolarização. O que indica uma lacuna dentro da temática. Além disso, os trabalhos analisados nos sinalizam a escassez de formação de professores para atuar com tais recursos e a necessidade de estabelecer critérios de avaliação das habilidades desenvolvidas nas aulas de robótica.

Portanto, após a leitura dos trabalhos apresentados no presente tópico, podemos concluir que as produções acadêmicas brasileiras, acerca da robótica educacional, indicam que a mesma ainda é um instrumento pedagógico recente, com muitas possibilidades de usabilidade em diversas áreas do conhecimento e exatamente por isso, é um assunto que ainda merece mais estudos.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo, identificar e analisar as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente da linguagem robótica, para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, uma vez que as mesmas estão tão difundidas no cotidiano social e nos contextos educacionais.

Identificamos que, para os pesquisadores brasileiros, a robótica inserida no contexto escolar auxilia no processo de inclusão digital das novas gerações e na democratização dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade. Além disso, trata-se de um recurso que, por meio da ludicidade, auxilia na construção de conceitos científicos, habilidades sociais e culturais.

Ainda de acordo com as pesquisas, a robótica educacional propicia momentos de desafios e de resolução de problemas aos estudantes, o que torna as aulas mais dinâmicas e interessantes. O protagonismo dos alunos em seu processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento do raciocínio lógico, trabalho em equipe e o desenvolvimento da autonomia e senso crítico também são contribuições da robótica educacional, apresentadas pelas pesquisas analisadas.

Essas pesquisas, documental e bibliográfica, nos permitiram concluir que a robótica educacional é um recurso didático relevante para realizar a mediação entre os conhecimentos e os estudantes, mas que ainda precisa ser mais estudado e analisado, a fim de orientar melhor o uso desta tecnologia.

Após a leitura dos textos publicados, é possível perceber que o trabalho pedagógico com a robótica pode ser bem amplo e as pesquisas ainda necessitam ser expandidas, pois são escassos os estudos que analisam o uso da robótica para trabalhar com os conhecimentos de Biologia e de Humanidades. Indicamos, assim, como possíveis temas de pesquisa o uso da robótica como recurso didático para trabalhar com conteúdo das áreas de Biologia, Geografia, Alfabetização, entre outras.

Identificamos ainda que há poucos registros acadêmicos a respeito das contribuições da Robótica Educacional para a aprendizagem das crianças nos primeiros anos de sua escolarização, por essa razão, apontamos a necessidade de se realizarem estudos que analisem a aprendizagem das crianças com a robótica desde a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista que a robótica é um instrumento lúdico, dinamizador e auxiliador de aprendizagens, pertinente ao trabalho com diferentes faixas etárias.

Por fim, indicamos que há também, como tema a ser explorado, a prática docente e a sua atuação com a Robótica Educacional. Os trabalhos lidos apontam para a necessidade de uma política de formação para que os professores possam atuar com este recurso tecnológico de forma mais consciente e produtiva, no entanto, poucos estudos analisam a prática dos mesmos e tão pouco orientam para que esse trabalho seja aprimorado, traçando mais uma possibilidade de investigação para futuras pesquisas.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. **Educ. Soc.** Campinas, v. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Secretaria da Educação Básica – SEEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, 2011.

DINIZ, Rafael Henriques Nogueira; SANTOS, Míriam Stassum dos. A Utilização da Robótica Educacional LEGO® nas aulas de física do 1º ano do ensino médio e suas contribuições na aprendizagem. In: **Congresso Iberoamericano de ciência, tecnologia, Innovación y Educación**, 2014, Buenos Aires.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACEDO, Tangreyse Ehalt; FOLTRAN, Elenice Parise. **As Tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete robótica educacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2015. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/robotica-educacional/>. Acesso em: 27 out. 2016.

MORAES, Carla; PAIVA, João. Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 953-964, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121411>. Acesso em: 01 jul. 2016.

OLIVEIRA, Jaqueline de. **Pesquisas, teses e dissertações sobre robótica pedagógica: reflexões para a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSCar, São Carlos 2019.

PETTER, Rosemary Celeste; SAMBRANO, Taciana Mirna. A inovação e a educação: o que considerar? In: MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov; PANIAGO, Maria Cristina (org). **Interações entre sujeitos, plataformas e recursos**. Cuiabá: EduFMT, 2016.

PIRES, J. Norberto. Robótica - das máquinas gregas à moderna robótica industrial. Departamento de Engenharia Mecânica, Universidade de Coimbra; *Jornal Público*, **Caderno de Computadores**. [S.l.: s.n.], 2002.

SANTANA, Maria do Rosário Paim de. **Em busca de outras possibilidades pedagógicas: “trabalhando” com ciência e tecnologia**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFBA, Salvador.

SANTOS, Tatiana Nilson dos. **Aplicação da robótica no processo de ensino e aprendizagem na educação básica**. 2013. (Trabalho de Conclusão de curso), UFSC, Araranguá.

SILVA, Alzira Ferreira da. **RoboEduc: Uma Metodologia de Aprendizado com Robótica Educacional**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, UFRN, Natal.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As TIC nos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública de educação: considerações acerca das políticas e das práticas. **Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores, 11; Congresso Nacional de Formação de professores, 1**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 6658-6668 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140042>. Acesso em: 01 jul. 2016

ZILLI, Silvana do Rocio. **A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: Perspectivas e Prática**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

TECNOLOGIAS DIGITAIS: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE

Rita de Cassia de Souza Landin¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

A presença dos recursos tecnológicos se faz cada vez mais presentes em nossa vida. Especialmente, a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico tornou-se cada vez mais veloz e disseminou-se rapidamente. Graças ao desenvolvimento da *Internet* e a popularização de alguns recursos tecnológicos, como os celulares com tecnologia *android*, *smart TVs*, entre outros, o uso e o convívio com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são cada vez mais constantes em nossa sociedade, especificamente, nas relações sociais, diminuindo fronteiras geográficas e temporais, possibilitando a comunicação não presencial de forma quase que instantânea.

Ressalvadas as dificuldades estruturais, tanto físicas quanto políticas, nos espaços escolares também não é diferente, e podemos encontrar as TDICs nas escolas, algumas com salas específicas equipadas com computadores, projetores multimídia, *Internet*, lousas digitais, ou *netbooks* que podem ser levados para as salas de aula. Algumas unidades ou redes de ensino também apresentam projetos pedagógicos para o uso de tais recursos no processo de ensino e aprendizagem.

¹ Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de São Carlos/SP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. E-mail: ritalandinead2@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

No entanto, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar não é uma novidade de fins do século XX ou início do século XXI. De acordo com os estudos de Sampaio e Leite (1999), o uso das TDICs no contexto educativo brasileiro iniciou-se na década de 1960, ainda no período da ditadura militar, mas seu uso no processo de ensino e aprendizagem teve um enfoque técnico, influenciado pelas teorias tecnicistas e tayloristas, as quais visavam o uso técnico das tecnologias e a qualificação de mão de obra. Com o fim da ditadura militar e a abertura e democratização política no Brasil no início dos anos de 1980, assim como também do processo educativo escolar, uma nova visão epistemológica sobre o processo de ensino e aprendizagem começa a se difundir. Em relação ao uso das TDICs não é diferente, fazendo emergir a necessidade de uma formação docente [e discente] para um uso mais reflexivo e pedagógico das tecnologias. De acordo com Rios *et al.* (2013, p. 210)

[...] a introdução de tecnologia na escola pública brasileira remonta ao século passado, nos finais da década de 1980, tendo sido intensificada, porém, a partir do final dos anos 90. Em face de ser recente a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas no Brasil, a gestão escolar das TIC, em prol da melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem, implica um dos desafios da educação.

Apesar dos esforços políticos para implementação das TDICs nos espaços escolares, bem como de políticas públicas para formação docente (ALONSO, 2008), ainda observamos que é ínfima a presença qualitativa das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem das escolas públicas brasileiras.

Especificamente em relação às políticas públicas para a formação docente, o Parecer CNE/CP nº 5 de 2005 (BRASIL, 2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Nacionais para a formação inicial docente em nível superior (BRASIL, 2015) trazem importantes elementos e diretrizes para que as IES, cada qual dentro de seu

âmbito de autonomia universitária, elaborem seus currículos contemplando a formação docente para o uso das TDICs.

Tais documentos abordam as TDICs de diferentes formas, ora como tema (BRASIL, 2005), ora como recursos metodológicos e didáticos (BRASIL, 2006) e ainda como habilidades e competências a serem desenvolvidas ao durante o processo de formação dos [futuros] docentes (BRASIL, 2015). No entanto, não especificam como as IES podem organizar seus currículos e/ou disciplinas para a oferta de uma formação que promova o desenvolvimento da alfabetização e do letramento digital docente.

Embora Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a qual definia as Diretrizes Nacionais para a formação inicial docente em nível superior, já trouxesse em seu corpo a proposta de uma formação docente que abordasse as TDICs como habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo [inicial] de formação, não especificava como as IES poderiam organizar suas propostas curriculares. Em 2019, com a publicação da BNC – formação (BRASIL, 2019), observamos uma retomada desta proposta de formação em habilidades e competências, sendo que a BNC – formação (BRASIL, 2019) detalha as habilidades esperadas e as competências que devem ser promovidas de acordo com cada habilidade ao longo do processo de formação inicial e continuada dos professores, não ficando restrito ao uso das TDICs no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, o uso das TDICs apenas para atender uma diretriz legal e política ou uma demanda social em face do uso cada vez mais popular dessas tecnologias (ALONSO, 2008; KENSKI, 2007; 2012) não traz, de fato, condições melhores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, melhor qualidade da educação e formação dos discentes, nem tampouco condiz com a função pedagógica. Nesse contexto educativo das TDICs como recursos didáticos e metodológicos, se faz necessário que o professor tenha embasamentos teóricos que subsidiem suas práticas e experiências didáticas com o uso das TDICs, promovendo uma formação de qualidade (KENSKI, 2007; 2012).

[...] consideramos que o uso pedagógico das TIC não se dá isento de um processo de formação inicial articulado à formação continuada que contribua para o professor ter domínio no manuseio de computadores e ferramentas disponibilizadas, bem como, fazer um uso que realmente contribua para favorecer a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a incorporação das TIC na aprendizagem dos alunos da escola pública constitui um dos desafios a serem enfrentados e ao mesmo tempo constitui foco que pode ser um diferencial de inovação educacional, tendo em vista à melhoria da qualidade da educação no Brasil (RIOS *et al.*, 2013, p. 212).

Pensamos que a escola do século XXI deva educar e formar seus alunos para uma atuação reflexiva, crítica e cidadã na sociedade, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Neste sentido, em meio ao uso cada vez mais intenso e diário das TDICs, essa formação deve ponderar e visar a alfabetização e o letramento digital. No entanto, para que os professores possam oferecer a alfabetização e o letramento digital em suas práticas didáticas, desenvolvendo em seus alunos tais habilidades, eles também carecem de serem alfabetizados e letrados digitalmente e não apenas saberem utilizar ‘bem’ em seu cotidiano o computador, o *tablet*, a lousa digital, entre outros recursos tecnológicos digitais.

Este artigo, originalmente integra a pesquisa de doutorado intitulada ‘Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental’ (LANDIN, 2021), na qual objetivamos “averiguar se e como os cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecem subsídios teóricos para o desenvolvendo da alfabetização e do letramento digital pedagógico” (LANDIN, 2021, p. 110), inserindo as TDICs como recursos didáticos e metodológicos no processo de ensino e aprendizagem, especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, apresentamos um recorte sobre a reflexão dos conceitos de alfabetização e letramento digital a partir de nossos embasamentos e o nosso posicionamento teórico sobre a importância do desenvolvimento da alfabetização e do letramento digital pedagógico (LANDIN, 2021). No entanto, a priori

discorrermos brevemente sobre nossa concepção de tecnologia, como um constructo social que permeia a história de desenvolvimento da sociedade, e o conceito de tecnologia digital de informação e comunicação.

É importante ressaltar que não intentamos esgotar as discussões e reflexões acerca desses conceitos, mas sim contribuir para sua ampliação e sistematização na formação docente, seja inicial e/ou continuada.

Na seção “As tecnologias e o desenvolvimento da vida em sociedade” apresentamos brevemente nossa concepção sobre o conceito de tecnologia, sua evolução e presença ao longo do desenvolvimento da vida em sociedade. Já na seção “As tecnologias digitais de informação e comunicação e o espaço escolar: do quadro negro às telas interativas” refletimos sobre o conceito de tecnologias digitais de informação e comunicação, o contexto escolar e a formação docente. A seção “As habilidades de escrita e leitura em meio aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação” traz uma reflexão sobre o conceito de alfabetização e letramento e suas facetas de acordo com as influências socioculturais, especialmente em meio as TDICs. Na seção “Alfabetização e letramento digital pedagógico: novos adjetivos, novos horizontes e a formação docente” fazemos uma breve discussão sobre os conceitos de alfabetização e letramento digital, ampliando nosso olhar para a formação docente, ou seja, a alfabetização e o letramento digital pedagógico. Por fim, finalizamos nossas reflexões e apresentamos nossos posicionamentos teóricos em relação à formação docente e às TDICs como objetos de ensino e aprendizagem, tanto na formação docente quanto na atuação docente.

As tecnologias e o desenvolvimento da vida em sociedade

Os recursos tecnológicos sempre estiveram presentes na história da humanidade e impulsionaram o desenvolvimento da vida em sociedade, da economia e da política. No entanto, alguns

recursos estão tão presentes e arraigados em nossos hábitos, costumes e tradições que já não são percebidos ou nunca foram concebidos como tal.

De acordo com pesquisadores como Belloni (2012), Kenski (2007; 2012) e Lèvy (1993), a tecnologia sempre esteve presente na história da humanidade, desde a invenção da roda e a descoberta do fogo, do desenvolvimento da irrigação e agricultura, até o desenvolvimento da escrita e de nossa fala. Estas “tecnologias” promoveram mudanças drásticas em suas “eras”, desde a fixação de determinados grupos em espaços geográficos propícios ao cultivo de determinados alimentos, até a formação de grupos sociais de acordo com suas linguagens e costumes.

É muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de ‘era tecnológica’. Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, ‘eras tecnológicas’. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual (KENSKI, 2012, p. 19-20, grifos da autora).

Neste sentido, partilhamos do posicionamento teórico de Kenski (2007; 2012), para quem a tecnologia pode ser compreendida como toda e qualquer invenção científica da humanidade que auxiliou o desenvolvimento da produção, reprodução e vida em sociedade. Ainda de acordo com a pesquisadora, o domínio do fogo, a criação da roda, do garfo, até do telefone e da televisão podem ser compreendidos como invenções tecnológicas, as quais foram desenvolvidas e aprimoradas ao longo da história da humanidade. Cada “era” ou momento histórico é [foi] marcado pela invenção, desenvolvimento ou aprimoramento de algum recurso tecnológico que permite [permitiu] ao Homem o domínio sobre os demais animais e determinados elementos da natureza, promovendo o crescimento e o desenvolvimento da vida em grupos sociais e da economia (KENSKI, 2007; 2012). Nas reflexões de Kenski (2012, p. 20), “o homem iniciou seu processo de humanização, ou seja, a

diferenciação de seus comportamentos em relação aos demais animais, a partir do momento em que utilizou os recursos existentes na natureza em benefício próprio”.

Lévy (1993) compreende não somente o domínio de elementos da natureza e a invenção/aprimoramento de objetos e recursos como tecnologias, mas também o surgimento e o desenvolvimento das linguagens falada e escrita, as quais denomina como tecnologias da inteligência. O domínio da linguagem falada e escrita proporcionou o desenvolvimento da comunicação entre os diferentes grupos sociais, os quais passaram a se agrupar de acordo com determinadas características destas linguagens, impulsionando a vida em pequenos grupos sociais, caracterizados e agrupados por modos diversos de fala, ou seja, diferentes idiomas (KENSKI, 2012).

No início da civilização, nas sociedades orais, a localização fisicamente próxima dos homens que utilizavam a mesma ‘fala’ definia o espaço da tribo e da cultura. A oralidade primária requeria a presença e a proximidade entre seus interlocutores. Incorporada aos seus próprios sistemas físico-corporais, a linguagem falada limitava o homem ao espaço circunscrito do seu grupo, onde ele circulava e se comunicava (KENSKI, 2012, p. 34).

Com o aprimoramento da linguagem falada, em uma nova era histórica do desenvolvimento social se inicia, sendo influenciada e marcada pelo desenvolvimento e expansão da agricultura e com a vida em pequenos grupos sociais fixados em um determinado território. Esta nova vida em grupos sociais fixos impulsiona o surgimento e desenvolvimento da tecnologia da escrita, ampliando as formas de comunicação entre os diferentes grupos sociais, assim como também o registro e a comunicação interpessoal dentro de cada comunidade. Respaldando-se em Kenski (2007; 2012) e Lévy (1993), Landin (2015, p. 81) pontua que

Ao permitir o registro da linguagem oral, a escrita estabelece novas relações entre o Homem e a informação, entre o Homem e a comunicação. As linguagens oral e escrita, portanto, podem ser consideradas como as primeiras tecnologias humanas, as quais fundamentam a nossa

racionalidade e cognição. Estas tecnologias são a base estrutural das relações sociais e pessoais, que diferenciam a espécie humana tanto em relação aos demais animais, quanto em relação aos diferentes grupos culturais.

A partir das compreensões e reflexões teóricas de Lévy (1993) e Kenski (2012), partilhamos a compreensão de que as linguagens falada e escrita são as primeiras tecnologias de comunicação desenvolvidas e aprimoradas pela humanidade. Presentes na vida em sociedade há milênios, essas “habilidades” estão intrinsecamente arraigadas em nossas vidas, não as percebemos e nem as consideramos como recursos tecnológicos. Assim, as gerações que se sucederam após a revolução social promovida pelo desenvolvimento da língua falada e escrita já não mais sentiram as mudanças que essas tecnologias trouxeram, pois passaram a fazer parte do cotidiano social, sendo tidas apenas como habilidades sociais a serem aprendidas e desenvolvidas.

Nos ambientes escolares as tecnologias estão presentes e são utilizadas desde os primórdios da História da Educação: desde a comunicação falada do professor para a transmissão e explicação dos conhecimentos científicos e historicamente construídos, ao uso da lousa tradicional e giz, do apagador, do lápis e borracha, da linguagem escrita para o registro e leitura das informações e produções de conhecimento; do papel, do livro didático e paradidático trazidos pelo desenvolvimento da imprensa. Podemos denominar estas tecnologias como as “tecnologias tradicionais” (BELLONI, 2012; KENSKI, 2007; 2012).

Já no século XX, com o desenvolvimento da telemática e posteriormente da *Internet* (BELLONI, 2012; KENSKI, 2007; 2012), vivenciamos uma nova “era tecnológica”. A fusão das tecnologias tradicionais com as tecnologias digitais de informação e comunicação promoveram e promovem mudanças rápidas, tanto das próprias tecnologias, como em nossa maneira de se comunicar, entreter, buscar e difundir informações e conhecimentos. Mas o que são as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)? No próximo tópico discorreremos brevemente sobre esta concepção.

As tecnologias digitais de informação e comunicação e o espaço escolar: do quadro negro às telas interativas

Nos ambientes escolares, as tecnologias sempre estiveram presentes: desde as tradicionais combinações carteira e cadeira, lápis e caderno, lousa e giz, livro didático, registros escritos e explanações docentes. Atualmente, podemos encontrar nos ambientes escolares lousas digitais, computadores, *Internet*, projetores multimídia, entre outras tecnologias digitais de informação e comunicação, os quais, se bem planejados os usos didática e pedagogicamente, podem dinamizar as aulas e possibilitar novas estratégias de ensino e aprendizagem. Além disso, podemos também encontrar materiais didáticos e planos de ensino que contemplam o uso de tais recursos e suas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Para Belloni (2012, p. 10)

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente a escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

A evolução tecnológica que vivenciamos desde as décadas finais do século XX, faz com as tecnologias digitais de informação e comunicação mais agreguem recursos e se atualizem de maneira cada vez mais veloz, tornando-se mais dinâmicas e interativas. Mas, enfim, o que são as tecnologias de informação e comunicação ou as tecnologias digitais de informação e comunicação? Nas palavras de Belloni (2012, p. 21)

[...] as TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as ‘casas ou automóveis inteligentes’ até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade dos jogos *on line*³.

³ A escrita original do trabalho citado foi mantida.

De acordo com glossário on-line do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE)⁴, o termo tecnologia digital refere-se à

[...] um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores⁵.

Respalhando-se nestas duas exposições e em nossos referenciais teóricos, optamos por utilizar o termo tecnologia digital de informação e comunicação. Compreendemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) são recursos que se utilizam das linguagens verbal e não verbal, por meio da informática e/ou da telemática, as quais possibilitam a transmissão, divulgação e acesso aos conhecimentos e informações ali armazenados, a qualquer tempo e de qualquer lugar.

As tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram novas formas de relacionamento interpessoal, assim como também com a busca de informações, transmissão e assimilação de conhecimentos. Uma vez inseridas no contexto educacional, é essencial que o professor do século XXI tenha respaldos teóricos para avaliar didaticamente as TDICs, suas contribuições e limitações para o processo de ensino e aprendizagem. A formação docente, seja inicial ou contínua deve proporcionar subsídios teóricos que possibilitem o trabalho

⁴ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>.

⁵ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>.

didático e metodológico com as TDICs, ponderando suas particularidades e especificidades em relação as demais tecnologias, embasando teoricamente o docente para avaliar as potencialidades e limites de cada tecnologia de acordo com seus objetivos de ensino e aprendizagem.

Pesquisas apontam que saber utilizar o *smarthphone*, *tablet*, computador, entre outros recursos tecnológicos digitais, além de seus diversos aplicativos no dia-a-dia não é suficiente para que o docente faça um uso pedagógico em suas práticas didáticas. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; LANDIN, 2015). O uso didático e pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação requer do docente, não apenas conhecimentos e informações técnicas sobre tais recursos e como acessá-los, mas sim, principalmente, conhecimentos sobre seus possíveis aspectos pedagógicos potenciais e limítrofes, suas dimensões política, ética e cultural.

Neste contexto, no tópico seguinte refletimos sobre as habilidades de leitura e escrita ditas “tradicionais” no contexto das tecnologias de informação e comunicação, não diminuindo sua importância e especificidade, mas ampliando sua significância e conceito.

As habilidades de escrita e leitura em meio aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação

O crescente uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e, conseqüentemente, seu uso nos ambientes escolares não diminuem a importância do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Em meio as linguagens hipermediáticas proporcionadas pelas TDICs, o processo de alfabetização e letramento, em seu sentido tradicional, ou seja, a codificação e decodificação dos sinais gráficos, compreendendo, interpretando e contextualizando as mensagens textuais de acordo com seus usos e funções sociais, permanece de fundamental importância para o processo formativo e educativo.

Em função de seu primeiro e decisivo impacto na história da sociedade humana, a escrita adquiriu importância fundamental nos rumos que esta sociedade tomou, nas formas de registro e transmissão das descobertas, invenções e interpretações do cotidiano e das mudanças pelas quais a humanidade passou. É ela, ainda hoje, para grande parte da humanidade, uma primeira forma de registro, decodificação e interpretação do mundo (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 14).

O conceito de alfabetização é construído e reconstruído de forma histórica e social, assim ao longo do período da história da educação no Brasil observamos diferentes concepções e métodos de alfabetização, influenciados pelo contexto histórico, econômico e político (MONTEIRO, 2010; SAMPAIO; LEITE, 1999; SOARES, 2013).

Traçando uma rápida linha histórica, tivemos no início da história da Educação no Brasil, especificamente no período colonial, uma concepção de alfabetização como simplesmente a assinatura e reconhecimento do nome, pautada em métodos tradicionais e com privilégio da escrita. Posteriormente vivenciamos uma ampliação dessa concepção para a codificação e decodificação de sinais gráficos em pequenas frases e textos, mas ainda respaldadas pelos métodos tradicionais. A alfabetização baseada nos métodos tradicionais, como soletração, silabação, perdurou durante séculos e se faz ainda presente, mas atualmente convive com a concepção de alfabetização e letramento, ou seja, as habilidades de escrita e leitura que vão além do saber ler e escrever, é preciso compreender a leitura e a escrita dentro de suas funções e usos sociais (MONTEIRO, 2010; SOARES, 2013). Mais que ser alfabetizado, o indivíduo, na sociedade contemporânea, precisa também ser letrado (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2013), compreender criticamente as mensagens textuais, verbais e não verbais, contextualizando-as com suas finalidades.

Em fins do século XX e início desse século XXI, as TDICs promovem novas formas de se relacionar e lidar com a comunicação por meio da leitura e da escrita (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012; KENSKI, 2007; 2012). Utilizando das linguagens textuais verbais e não verbais, para transmitir uma

informação direta ou direcionar o usuário para outras informações por meio de *links*, as TDICs abrem um leque [quase que] ilimitado de busca e acesso por informações escritas ou audiovisuais.

A linguagem escrita, portanto, é continua sendo de fundamental importância na era digital quanto em outros momentos históricos, seja para se comunicar, registrar informações e/ou transmiti-las. A interpretação da linguagem escrita, tanto verbal quanto não verbal, considerando não somente seus contextos histórico, social e político, mas também as fundamentações ideológicas e políticas que as sustentam em meio aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, é tão relevante quanto interpretar um texto presente em um livro didático, paradidático ou em outro recurso didático utilizado (como um gibi, por exemplo).

Os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação associados à *Internet* trazem a possibilidade do acesso à informação ou ao conhecimento histórico-científico de qualquer parte do mundo e a qualquer tempo. As TDICs trouxeram a sensação de aproximação física e a possibilidade de comunicação em tempo real, independente da distância geográfica, redimensionando não somente as fronteiras geográficas, mas também temporais (KENSKI, 2012).

Para além das linguagens escritas oferecidas pelas TDICs, estes recursos trazem suas linguagens não verbais específicas, as quais possibilitam a comunicação entre o usuário e a máquina, ou seja, a linguagem digital que as TDICs oferecem para acesso a suas funções específicas. Neste sentido, diferentes pesquisadores utilizam termos diversos para se referir às habilidades de leitura e escrita, usos e funções, em meio e com as TDICs.

Defendemos que o processo de ensino e aprendizagem com e para com os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação deva considerar não somente a alfabetização e o letramento em suas concepções tradicionais – linguagens verbais e não verbais presentes nesses recursos – mas também seus aspectos textuais e intertextuais, políticos, econômicos e éticos, assim como

as linguagens informacionais e técnicas peculiares e específicas de tais recursos, ou seja, a alfabetização e o letramento digital.

Mas, para que esse processo de ensino possa ocorrer com êxito, é preciso que os docentes também sejam alfabetizados e letrados digitalmente. Mais do que saber utilizar os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em atividades diárias, os docentes precisam saber utilizá-los pedagogicamente, inserindo-os no processo de ensino e aprendizagem como um recurso didático e pedagógico de acordo com seus propósitos e objetivos de ensino.

Neste sentido, acreditamos que a formação docente deve promover a alfabetização e o letramento digital docente, ou seja, proporcionar conhecimentos para que o professor seja capaz de analisar reflexiva e pedagogicamente o uso das tecnologias digitais em seus planos de ensino. Na próxima seção, discutiremos brevemente sobre nossa concepção de alfabetização e letramento digital docente.

Alfabetização e letramento digital pedagógico: novos adjetivos, novos horizontes e a formação docente

Em meio aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação a alfabetização e o letramento ditos tradicionais não perdem sua significância e importância. Ao contrário, em meio e para com as TDICs, as habilidades de leitura e escrita recebem o adjetivo 'digital' e têm seus horizontes e significados ampliados, porém, preservam suas funções e finalidades de registrar, comunicar e de se fazer entender. Com a ampliação de significados que o termo "digital" traz para essas habilidades, novas competências e dimensões inerentes às peculiaridades dos recursos tecnológicos digitais são absorvidas, como saber interpretar suas linguagens específicas, tanto escritas quanto iconográficas.

Diferentes pesquisadores contribuem para a elaboração e compreensão do conceito de alfabetização e letramento digital. Nesta pesquisa respaldamo-nos principalmente nas contribuições de Fantin e Girardello (2009), Wilson *et al.* (2013), Sampaio e Leite (1999).

Para Fantin e Girardello (2009) a alfabetização e letramento digital compreendem as habilidades de analisar as mensagens verbais e não verbais produzidas e veiculadas pelas TDICs, assim como compreender suas linguagens informacionais – peculiares e específicas – a tais recursos de uma forma reflexiva, considerando suas finalidades e usos sociais e não apenas em seu aspecto técnico.

Wilson *et al.* (2013) denominam as habilidades de leitura e escrita em meio as TDICs de alfabetização midiática ou informacional, preocupando-se com a compreensão e análise das mensagens textuais verbais e não verbais em suas dimensões políticas e ideológicas, ou seja, a leitura reflexiva das mensagens e informações analisando as intenções políticas, éticas e econômicas que estão implícitas nestas mensagens.

Sampaio e Leite (1999) acreditam que a alfabetização tecnológica deve compreender e contemplar também as linguagens tecnológicas específicas das TDICs, não dissociando da importância e relevância de estarem em conexão com as habilidades de escrita e leitura “tradicionais”. Para estes autores, a alfabetização tecnológica do professor deve capacitá-los a utilização desses recursos em consonância com o processo de aprendizagem.

[...] a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto. No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas como conteúdo); e outra, à manipulação técnica das tecnologias (SAMPAIO; LEITE, 1999, p.59).

Respalda-nos nestas contribuições teóricas, delineamos nosso posicionamento teórico sendo a alfabetização e o letramento digital as habilidades de escrita e leitura “tradicionais” com, por e em meio aos recursos tecnológicos digitais de informação e

comunicação, assim como compreendê-los em seus contextos, usos e finalidades sociais. Assim a alfabetização e o letramento digital também compreendem a análise reflexiva das mensagens verbais e não verbais em suas dimensões implícitas, ou seja, ideológicas, políticas, sociais e econômicas, contribuindo para uma leitura e uso mais crítico e reflexivo sobre as informações e os conhecimentos veiculados e transmitidos por estes recursos.

A alfabetização e o letramento digital, portanto, compreendem as habilidades tradicionais de escrita e leitura, mas o termo digital agrega a estas habilidades os conhecimentos referentes às linguagens específicas de tais recursos. O conhecimento das linguagens técnicas básicas dos recursos tecnológicos digitais e suas funções também é fundamental para um bom uso, como saber ligar/ desligar um computador/ celular, usar seus teclados, acessar e utilizar as principais funcionalidades e *softwares*, as diferentes ferramentas e suas funcionalidades e finalidades que os ambientes virtuais possam oferecer.

Porém, pensando-se no processo de ensino e aprendizagem para com e com as TDICs apenas os conhecimentos técnicos sobre tais recursos não bastam para um uso reflexivo e pedagógico. O conhecimento e domínio das linguagens informacionais representadas, principalmente, pelos ícones presentes nos recursos tecnológicos digitais são fundamentais para compreender as funcionalidades e os acessos que a eles estão associados, assim como saber adequá-los aos propósitos de ensino.

Em um computador temos vários ícones que representam as suas funções e finalidades, tanto da máquina em si, quanto de seus aplicativos (ligar/ desligar, abrir/ fechar, salvar, voltar, colar, copiar, entre outros). No aplicativo do *gmail.com*, por exemplo, especificamente na plataforma virtual *google meet*, temos vários ícones que representam várias funções, sendo que alguns são ativados/desativados com apenas um clique, como o microfone, câmera, levantar a mão. Já outras funções exigem mais de um comando e/ou ação, como mudar plano de fundo, gravar reunião, abrir/ escrever no *chat*. Compreender a função e funcionalidade

destes ícones é fundamental para que se possa fazer um uso efetivo de tais aplicativos, suas funcionalidades e recursos específicos, especialmente nos computadores e *smarthphones*, utilizando-os adequada e pedagogicamente dentro dos objetivos de ensino e aprendizagem.

A alfabetização e o letramento digital, portanto, agregam não somente a leitura crítica e reflexiva das mensagens textuais, considerando também seus aspectos políticos, econômicos e ideológicos, mas, também pressupõem e propõem um conhecimento reflexivo das linguagens técnicas e informacionais presentes TDICs e de suas ferramentas específicas.

O conhecimento e o domínio dessas diferentes linguagens são fundamentais para que o docente possa decidir sobre o uso ou não, selecionar, avaliar, refletir e, principalmente, planejar de forma pedagógica, o uso dos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação em seus planos de ensino e/ou aulas, inserindo-os em suas práticas pedagógicas e metodológicas como um recurso didático.

Considerando-se o cenário atual de uso das TDICs em diversas situações cotidianas, laborais e/ou de estudos, assim como as contribuições de nossos referenciais teóricos quanto à formação docente para o uso das TDICs, acreditamos que para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade com tais recursos, é preciso proporcionar a formação docente a alfabetização e o letramento digital em seu aspecto pedagógico. A formação docente, além de subsidiar os professores quanto aos conhecimentos específicos e técnicos dos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, deve promover o diálogo com os saberes curriculares, disciplinares e profissionais (TARDIF, 2012) que subsidiam as escolhas, o planejamento e práticas docentes.

Assim, compreendemos a “alfabetização e o letramento digital pedagógico” como a articulação entre as habilidades e os conhecimentos sobre a alfabetização e o letramento digital (FANTIN; GIRARDELLO, 2009), a alfabetização midiática e informacional (WILSON *et al.*, 2013), as linguagens tecnológicas

(SAMPAIO; LEITE, 1999) e os conhecimentos pedagógicos, tanto relacionados às práticas e metodologias de ensino, quanto dos conteúdos a serem ministrados. Acreditamos que a 'alfabetização e o letramento digital pedagógico' é uma habilidade que vai além dos conhecimentos e do domínio sobre e com os recursos digitais de informação e comunicação, subsidiando o professor também para um olhar quanto aos seus aspectos pedagógicos, uma vez que esta articulação possibilita que o docente avalie as TDICs como um recurso e meio didático para o desenvolvimento de seu(s) plano(s) de ensino.

A alfabetização e o letramento digital pedagógico, portanto, proporcionam subsídios teóricos para que o docente possa decidir sobre o uso das TDICs, pesquisar, avaliar, planejar, escolher e pôr em prática seus planos de aula com os recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação, sem secularizar essa função pedagógica a um técnico de informática, como Landin (2015) observou em sua pesquisa de mestrado. Pois o professor é o profissional com conhecimentos pedagógicos e de conteúdos para avaliar os programas, jogos, sites, aplicativos, entre outros recursos digitais, ponderando seus aspectos positivos e negativos, contribuições e limitações com seus planos e objetivos de ensino e aprendizagem. O profissional da área de informática, com conhecimentos técnicos mais específicos, continua sendo de suma importância para o suporte e manutenção necessários aos equipamentos.

No contexto das TDICs, o papel e a função docente continuam sendo fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois é o profissional que faz a mediação entre aprendiz e conhecimento histórico científico, conduzindo-o por meio de um processo reflexivo e de assimilação a construção de seus conhecimentos e domínio de habilidades.

Conclusão

O uso das tecnologias de informação e comunicação se torna cada vez mais presente no dia-a-dia de adultos, adolescentes e

crianças, seja para trabalho, estudo ou entretenimento. A Escola não pode ficar à margem dessa nova característica social, tanto em relação aos processos que envolvem as práticas de ensino e aprendizagem, quanto em relação ao trabalho burocrático de professores e gestores.

Resguardadas as dificuldades socioeconômicas para o acesso as tecnologias de informação e comunicação, especialmente computadores e *Internet* banda larga, a pandemia do COVID-19 (LANA *et al.*, 2020; LIMA; SOUSA; LIMA, 2020) e a necessidade do trabalho e estudo no modelo remoto, durante grande parte dos anos de 2020 e 2021, mostraram a relevância da alfabetização e do letramento digital.

Como algumas pesquisas apontam (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), muitos professores utilizam das TDICs em seu dia-a-dia de forma natural, demonstrando as habilidades de alfabetização e letramento digital em suas atividades cotidianas e extra escolares. No entanto, no ambiente escolar essas habilidades ficam circunscritas as atividades burocráticas, seja por medo ou insegurança para transporem esses saberes experienciais (TARDIF, 2012) para suas práticas pedagógicas. Landin (2015) em sua pesquisa de mestrado, a partir de entrevistas com docentes, aponta que o medo e a insegurança em relação ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem são fruto da falta ou pouca qualificação pedagógica para o trabalho com esses recursos, além da pouca experiência com tais recursos nos ambientes escolares.

É fato que temos que considerar as dificuldades estruturais e físicas das escolas, especialmente das escolas públicas e periféricas, bem como as dificuldades e limite de acesso dos alunos de baixa renda as TDICs, mas cabe ao processo de formação docente, seja inicial ou continuado, proporcionar aos [futuros] docentes as habilidades de alfabetização e letramento digital pedagógico.

O processo de formação inicial docente deve proporcionar subsídios teóricos para desenvolver as habilidades de alfabetização e letramento digital nos [futuros] docentes, dialogando com os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2012) inerentes ao

trabalho pedagógico. Dessa forma, o [futuro] docente terá embasamentos teóricos e pedagógicos para desenvolver de forma qualitativa um plano de ensino com o uso das TDICs de acordo com seus objetivos de ensino, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem que de fato faça o diferencial de qualidade.

Observamos nos documentos norteadores da formação de professores, especialmente nos documentos publicados a partir dos anos 2000, um movimento de inserção das TDICs no processo de formação [inicial] docente. Embora alguns documentos (BRASIL, 2005; BRASIL, 2006; BRASIL, 2015) não abordem de forma mais sistematizada como as TDICs podem se articular nas propostas curriculares, resguardando a autonomia universitária, observamos a preocupação em inseri-las no processo de formação docente, visando o uso de tais recursos no processo de ensino e aprendizagem. Já a BNC – formação (BRASIL, 2019), que propõe uma base curricular única para as IES, aborda também as TDICs estabelecendo habilidades e competências que devem desenvolvidas durante a formação inicial docente.

Consideramos as importantes contribuições de cada um dos documentos supracitados para a construção de um projeto pedagógico de formação docente, de forma especial em relação as TDICs. No entanto, acreditamos que mais do que uma base curricular comum, para um território tão extenso e multicultural como o nosso, e mais do que abordar ou tratar as TDICs como tema, habilidades e/ou competências ou recursos metodológicos e didáticos, as TDICs devem ser vistas como objetos de ensino e aprendizagem, tanto dos [futuros] professores, quanto dos alunos que por estes serão ensinados.

As TDICs hoje fazem parte de nosso dia-a-dia e dessa forma não devem ser vistas como uma formação a parte ou a mais do processo de formação inicial ou continuada dos professores, por exemplo, abordadas apenas em disciplinas optativas ou eletivas. Especificamente em relação a formação docente, para que possamos ter uma alfabetização e letramento digital pedagógico, de forma consolidada e reflexiva, acreditamos que o processo de

formação [inicial] docente deva contemplar o uso das TDICs como objetos de ensino, contemplando suas linguagens informacionais (FANTIN; GIRARDELLO, 2009), tecnológicas (SAMPALIO; LEITE, 1999) e midiáticas e informacionais (WILSON *et al.*, 2013). Mas, também articular o estudo e uso das TDICs aos conhecimentos específicos da área da formação de professores, ou seja, a inserção das TDICs no processo de formação docente deve dialogar com os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2012) específicos de cada área de formação docente, não sendo um objeto de estudo a parte nos currículos propostos.

Desta maneira, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem com as TDICs pode ser desmitificado, sendo que o docente terá subsídios teóricos necessários para inseri-las em seus planos de ensino tanto como recursos didáticos e metodológicos a somarem no processo de aprendizagem.

Referências

- ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.104, p.747-768, 2008. DOI: 10.1590 / S0101-73302008000300006.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006**. Brasília, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=envio. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCCFormação). Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. Diante do abismo digital: mídiameducação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, nº 1, 69-96, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p69>.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação).

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILLELA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Caderno de Saúde Pública**, v. 36, nº 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n3/e00019620/pt/>.

Acesso em: 31 out. 2021.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

LANDIN, Rita de Cassia de Souza Landin. **Alfabetização e letramento digital na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2021.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, Luana Nepomuceno Gondim Costa; SOUSA, Maisa Silva de; LIMA Karla Valéria Batista. As descobertas genômicas do SARS-CoV-2 e suas implicações na pandemia de COVID-19. **Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, v.8, nº 1, 2020, p. 1-9. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3232>. Acesso em: 01 out. 2021.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. EdUFSCar, São Carlos, 2010.

RIOS, Mônica Piccione Gomes; SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira; SOLPELSA, Ortenila; CASAGRANDE, Mirelle Araujo. Desafios contemporâneos para a incorporação das TIC nos processos de

ensino e da aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, nº 23, p. 209-230, 2013. DOI <https://doi.org/10.5935/reeduc.v11i23.702>.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame;

CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

A GAMEFICAÇÃO¹ COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CURSOS DE MÚSICA EM AMBIENTES DIGITAIS

Roberto Marcos Gomes de Onófrio²

Maria Iolanda Monteiro³

Introdução

Em um momento tão singular da história da humanidade, educadores, em geral, estão diante de novos desafios para educar em um mundo saturado de informações e de aparatos digitais. Entre esses desafios, está o processo de ensino e aprendizagem para sujeitos tecnologicizados constituídos pela sociedade pós-moderna. Para Bauman (2001), a modernidade líquida⁴ é o nosso atual momento social, no qual as relações entre os indivíduos se tornam incertas e inseguras. Os nossos referenciais de vida e de comportamento atrelados ao passado, em que as relações eram duradouras, hoje, dão lugar à lógica do consumo e da artificialidade.

Na educação, por sua vez, a solidez das instituições, governadas por princípios fixos, perde a sua força. Porém, o

¹ Alguns autores utilizam o termo Gamificação. Como a palavra é uma derivação da palavra “*game*” e como não há nenhuma definição sobre o assunto, optamos pela escrita Gameficação. Além disso, utilizamos a escrita sem itálico, pois a palavra em inglês é *Gamefication*.

² Professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Hortolândia e Mestre e Doutor em Música pela Universidade estadual de Campinas e Pós Doutor no Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas. Universidade Federal de São Carlos. E-mail: robertootrebor@hotmail.com

³ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

⁴ Termo utilizado pelo autor para se referir ao que outros tratam como “pós-modernidade”.

problema da tecnologia está na maneira como ela é incorporada e utilizada dentro da nossa sociedade. Dessa forma, as novas propostas educacionais devem ser direcionadas para esse novo aluno, acostumado a ter um conhecimento rápido e imediato e que, para o qual, os novos modos de educar se mostram muito mais atraentes do que aqueles previstos pela educação sólida e estruturada da modernidade (BAUMAN, 2001).

Da mesma forma, o referencial moral dos alunos também se liquefaz. As relações entre professor e aluno não têm a mesma força. O professor e os livros não são as únicas fontes de informação e conhecimento. A informação acontece, atualmente, de forma ubíqua (SANTAELLA, 2013), através da *Internet*.

Dentro das discussões educacionais, o tema tecnologia tem permeado exaustivamente as questões relativas à educação. Discussões essas que ganharam corpo durante e após o período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, em que os recursos tecnológicos digitais foram amplamente utilizados para que professores e alunos mantivessem o vínculo afetivo e pedagógico, no período de 2020 a 2022.

Sobre o assunto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o tema tecnologia e computação de forma transversal em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares. Nas competências gerais, ressalta a importância do tema desde a valorização de conhecimentos construídos no mundo físico, social, cultural e digital na competência 01 (BNCC, 2018), a resolução de problemas e criação de soluções, incluindo as tecnológicas, na competência 02 (BNCC, 2018).

Na Competência 05, a BNCC destaca a importância do desenvolvimento da compreensão, do uso e da criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, n.p.)

No que se refere à música, com a introdução e a popularização da *Internet*, seu ensino teve espaço ampliado. Instituições de ensino e professores de música começaram a dar aula a distância, através de *Skype* ou de Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADAs), espaços criados digitalmente através de sistemas computacionais, que são utilizados para a troca de informações, armazenamento de conteúdo, estrutura de sala de aula e comunicação através da *Internet*. Tais ambientes empregam os recursos tecnológicos disponíveis na rede, mas com a vantagem de integrá-los em um mesmo espaço digital, através de um *software*, como o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE)⁵.

Os ADAs permitem a interação e comunicação dos usuários que não compartilham do mesmo espaço físico de forma síncrona e assíncrona, através de ferramentas como fórum, *e-mail*, salas de bate papo, *chat*, videoconferência, entre outros; facilitam a integração entre as mídias digitais como áudio, texto, vídeo e imagem; além de integrar, através de *hiperlinks*, vários repositórios digitais, como servidores de compartilhamento de vídeos, *sites*, *blogs* e bibliotecas. Porém, essa modalidade de ensino, na maioria dos casos, ainda está presa a princípios da época da “tecnologia do livro” (SANTAELLA, 2013), isto é, o conteúdo é digitalizado, enquanto os processos de ensino e aprendizagem continuam os mesmos. Apesar das implicações da tecnologia em nosso modo de ensinar e de aprender, não podemos dissociar a sociedade da tecnologia, nem a tecnologia da sociedade (CASTELLS, 1999).

A partir desses questionamentos, procuramos identificar tecnologias e propostas pedagógicas que pudessem ser inseridas em contextos educacionais, aplicados ao ambiente MOODLE, o

⁵ Disponível em: <https://moodle.org/>

Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/>

qual é um programa *open source*⁶ e muito utilizado por universidades públicas, no Brasil. E após uma intensa investigação, deparamo-nos com a apresentação do vídeo de Mcgonigal (2012a) “Jogando por um mundo melhor” e do seu livro *A realidade em Jogo* (MCGONIGAL, 2012b). Neles, a autora descreve as atitudes e competências que os jogadores de *games* desenvolvem durante uma partida, competências essas que, muitas vezes, estão longe da sua realidade de vida e nos cursos de formação inicial docente. Sobre a formação dos docentes, a BNCC, diz que: “o professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDIC” (BRASIL, 2018, n.p.)

No *game*, o jogador é confiante, participativo, colaborativo e motivado, mas na sua vida diária essas competências são silenciadas. A proposta de Mcgonigal (2012a) busca trazer as competências desenvolvidas no *game* para a vida real, para o trabalho e para o estudo.

Tomando como ponto de partida a proposta de introduzir as estratégias do *game* para a vida real, nos cursos de formação inicial e, no nosso estudo, para o ensino do violão, decidimos realizar uma pesquisa acerca do ensino do violão no ambiente MOODLE, utilizando a *gameficação* (BRAZIL; BARUQUE, 2015; BURKE, 2015; PELLING, 2011; SHELDON, 2012) como estratégia pedagógica.

A pesquisa

Como mencionado anteriormente, este capítulo, que corresponde a uma das partes de uma pesquisa finalizada, tem como tema a *gameficação* como proposta pedagógica para cursos de música em Ambientes Digitais de Aprendizagem (ADAs) e para políticas de formação docente. Para compreendermos o tema em

⁶ É um tipo de *software* que tem seu código aberto, ou seja, é possível realizar modificações na sua estrutura. (nota do autor)

questão, apresentamos, inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o assunto. Os resultados dessa revisão foram norteadores para a construção de um curso de violão *gameficado*, no MOODLE. Como continuidade do atual trabalho, apresentaremos futuramente os dados coletados através da pesquisa experimental, a partir do curso *gameficado*, aplicado a um grupo de alunos.

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar os procedimentos utilizados para a criação de um curso de violão *gameficado* no ambiente MOODLE e para a sistematização de elementos para as políticas educacionais. Por outro lado, como objetivos específicos, buscamos superar três desafios: o desafio educacional, o desafio tecnológico e o desafio científico. Para isso, utilizamos a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa e a análise qualitativa para compreender os dados, a qual foi dividida em quatro partes. A primeira parte buscou informações gerais sobre a aplicação da *gameficação*, em ambientes educacionais; a segunda teve como foco a busca por autores que tratavam conceitualmente sobre o tema da *gameficação*; na terceira parte, buscamos referenciais que tratavam da questão da aprendizagem através do *game*; e, finalmente, na última parte coletamos dados a partir de pesquisas experimentais, que apresentavam resultados sobre a *gameficação* em contextos educacionais. Vale salientar que, na última parte, coletamos dois tipos de dados: aqueles que abordavam pesquisas realizadas com dados secundários e analisados de forma qualitativa, revisões, proposta para curso ou discussões sobre o tema; bem como dados coletados de fonte direta, apresentando resultados quantitativos, a partir da aplicação de cursos *gameficados* e dados tratados estatisticamente.

Utilizamos aqui dados coletados a partir das palavras-chave: *gameficação*; aprendizagem por *game*; *gameficação*; e *gameficação* no MOODLE. As buscas foram feitas através das plataformas o *Webscience*, *SciELO* e o *Google Scholar*. Buscamos, com essa coleta, compreender a questão do processo de ensino e aprendizagem, em relação à *gameficação* como proposta pedagógica. Após a coleta, o procedimento seguinte foi separar os dados e extrair as

informações para a confecção do curso de violão *gameficado*, no MOODLE. Com esses resultados, encontramos elementos para estruturar o curso, escolher as ferramentas, os *plug-ins*⁷, além de quais práticas pedagógicas seriam mais adequadas para a nossa proposta de curso.

Para iniciar a pesquisa, tínhamos a clareza que a utilização das estratégias dos *games* poderia motivar e engajar os alunos e, com isso, mantê-los firmes e motivados durante todo o curso. Como hipótese, acreditamos, que ao introduzir a *gameficação* em contextos educacionais, podemos aproximar o aprendizado à realidade dos alunos, que são jovens inseridos na tecnologia digital móvel, envolvidos com *games*. Ao aplicar a estrutura de *game* a ambientes educacionais, percebemos que os alunos mais motivados e engajados terão um resultado mais eficiente, além de permanecerem motivados por um período de tempo maior e, com isso, haverá uma diminuição das desistências, algo comum nesse tipo de curso. Justificamos essa pesquisa pela contemporaneidade do tema, pois a educação a distância tem crescido consideravelmente, seja em instituições públicas ou privadas, seja no ensino formal ou informal; da mesma forma que a *gameficação*, aplicada a contextos educacionais, tem despertado o interesse de professores e pesquisadores, aumentando a necessidade de pesquisas sobre essa temática, principalmente nas relacionadas à educação musical e às políticas de formação docente.

Como trouxemos anteriormente, para chegarmos ao objetivo principal da pesquisa, precisamos atingir alguns objetivos específicos, que aqui tratamos como desafios. Há o desafio educacional, que consiste em incorporar a tecnologia digital, adequando o processo de ensino e aprendizagem à realidade do aluno (BAUMAN, 2001); o desafio tecnológico, buscando avaliar a inserção da mecânica do *game* (MCGONIGAL, 2012a), através da *gameficação* (BURKE, 2015) em um curso de música no MOODLE; e

⁷ São arquivos adicionais que podem ser inseridos em um *software*, habilitando ou adicionando ferramentas extras (nota do autor).

o desafio científico que pretende trazer dados e discussões sobre os procedimentos na criação de um ambiente *gameficado* e, com isso, fomentar a linha de pesquisa sobre a questão da *gameficação*, criação de cursos *gameficados* no MOODLE e elaboração de políticas educacionais comprometidas com essas questões tecnológicas digitais. A seguir, apresentaremos a maneira como buscamos superar cada um desses desafios, tomando como base a discussão com os principais autores e trabalhos da área.

Desafio educacional

O primeiro desafio a ser superado foi o educacional e, como ele, temos como questão a estruturação de um curso de violão em um ambiente digital *gameficado*. Para superar esse desafio, utilizamos a revisão bibliográfica para coletar os dados e, posteriormente, realizamos uma análise qualitativa deles, buscando classificar e detalhar a *gameficação*, a partir de suas características. Na revisão, também buscamos coletar dados sobre o processo de ensino e aprendizagem através de *game*, estratégias pedagógicas e maneiras de aproximar o aprendizado utilizando a mecânica dos *games*, com o ensino do violão.

A Gameficação

O termo *gameficação* foi cunhado pelo consultor de tecnologia da informação Nick Pelling (PELLING, 2011), mas só se tornou popular em 2012, quando Jane McGonigal (2012a), *designer* de jogos, fez uma palestra para o *Technology; Entertainment; Design*⁸ (TED) intitulada “Jogando por um Mundo Melhor” (MCGONIGAL, 2012b).

A *gameficação* é a aplicação do *designer* e das estratégias de jogo no mundo real com o objetivo de solucionar problemas, utilizando

⁸ TED é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, destinadas à disseminação de ideias.

mecânicas de jogos com avatares⁹, sistemas de computação associados a recompensas, níveis de classificação, visual de jogo e regras. A *gameficação* não é uma simulação da sala de aula, em que o aluno poderia “habitar” através de uma realidade virtual; ela usa as técnicas dos *games* incorporadas a tarefas reais e, dessa forma, torna-as mais atrativas e motivadoras.

Segundo Brazil e Baruque (2015), a *gameficação* pode ser definida como a adoção de várias técnicas e elementos de jogos, em contextos não orientados a jogos com o objetivo de motivar, encorajar e engajar os aprendizes a resolver diversos problemas. Por sua vez, Sheldon (2012, p. 75) afirma que a *gameficação* é a “aplicação de mecânicas de *games* às atividades que não são *games*”, ou seja, ela utiliza as técnicas e estratégias do jogo para transformar as atividades pedagógicas, deixando-as mais atrativas e lúdicas e, dessa maneira, auxilia o aluno na resolução e na prática das atividades.

Para Burke (2015), a *gameficação* tem três elementos para motivar: a autonomia, que leva o jogador a atingir os seus próprios objetivos: o domínio, que possibilita ao jogador fazer suas escolhas e tomar suas decisões, amparado por *feedbacks* constantes; e o propósito, que busca desenvolver as habilidades a partir de uma estratégia. Em um ambiente *gameficado* é fundamental que os participantes tenham um *feedback* do seu desenvolvimento e há a necessidade que esse desenvolvimento seja comparado com seus pares. Logo, a avaliação do desempenho, em um ambiente *gameficado*, dá-se através da comparação entre os indivíduos ou entre os grupos. Fardo (2013), no que tange à *gameficação*:

[...] pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que

⁹ Avatares são as representações dos indivíduos no mundo digital. (nota do autor)

normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games (FARDO, 2013, p. 2).

Para Johnson (2001, p. 30), “o universo está literalmente apinhado de objetos que transmitem de modo muito claro recompensas articuladas, acesso a novos níveis, novos equipamentos e novos encantos” (JOHNSON, 2001, p. 30). Talvez a questão da recompensa, seja um elemento relevante quando procuramos entender o que leva um jogador a passar horas do seu dia em frente a uma tela. McGonigal (2012a) afirma que nos tornamos melhor quando jogamos, talvez essa seja uma das razões para a imersão dos jogadores (CSIKSZENTMIHALYI, 1992) no *game*, pois, na vida diária, somos pegos, quase sempre, pela falta de recompensa, seja ela financeira, uma palavra de incentivo ou mesmo um afago.

Em um *game*, se o participante percebe que seu desenvolvimento está baixo e as recompensas não estão de acordo com seu desejo, ele pode simplesmente desistir do jogo, reiniciar, buscar informações em fóruns que o ajudem, ou mesmo utilizar códigos que o tornem melhor. No entanto, na *gameficação* aplicada à educação, existem restrições determinadas por regras, objetivos e prazos pré-definidos, pois, intrínseco a esse *game*, está um conteúdo de aprendizado, da vida real, que não pode ser abandonado; caso haja esse abandono, há o risco de consequências como a falta de oportunidades de emprego, nota baixa na disciplina, entre outros prejuízos. Nesse aspecto, segundo Gallo (2007, p.37), “para que o jogo possa transcorrer dentro de sua normalidade, estipula-se uma espécie de pacto entre os jogadores: todos declaram conhecer, estar de acordo e respeitar as regras do jogo”; sem essas regras, o curso *gameficado* não atinge seu objetivo, porque, diferente do que acontece no *game*, em que os objetivos estão nele mesmo, na *gameficação*, o objetivo está no mundo real.

A aprendizagem por *game*

Julgamos necessário, neste momento, diferenciar o “jogo” do “*game*”. Embora muitos livros traduzidos e outros autores tratem ambos como sinônimos, é fundamental delimitar as diferenças entre os termos e, principalmente, levar o nosso leitor a entender quando usamos um termo, ou o outro. Os *games* são jogos digitais baseados em tecnologias computacionais ou, conforme Mendes (2006), tecnologia do silício¹⁰; e estes podem ser de console¹¹, de computador ou de celular. Quando tais dispositivos são ligados a um monitor ou televisão, são chamados de *videogame*. No *game*, toda a dinâmica é criada em um ambiente digital e não é possível recriar esse ambiente no espaço físico; como exemplos, podemos citar: os *games* da franquia *Civilization* que, apesar de trazer lugares históricos e apresentar fatos ocorridos, não é possível transportá-los ao mundo real, eles só existem através dos dispositivos eletrônicos; o jogo *Fifa 2020*, apesar de simular uma partida de futebol, nos moldes apresentados, é impossível de ser recriado em um ambiente físico; por mais que conseguíssemos trazer todos aqueles jogadores para um campo, não conseguiríamos manipulá-los para jogar. Outros *games*, como o *Insanely Twisted Shadow Planet*, são construídos com personagens e ambientes irreais, impossíveis também de habitar o mundo físico. O jogo é aquele que acontece no mundo real, como o jogo de tabuleiro, de cartas, entre outros. Esses jogos podem ser transportados e jogados em dispositivos eletrônicos, mas a sua essência e mecanismo estão presos ao mundo real. Por exemplo, o xadrez é um jogo de tabuleiro e, mesmo que seja jogado em uma tela de computador, continua sendo um jogo.

¹⁰ Tecnologia do silício é uma analogia ao Vale do Silício, região da Califórnia nos EUA em que foram desenvolvidos os primeiros circuitos integrados e, atualmente, onde está situada as maiores empresas de tecnologia digital do mundo. (nota do autor).

¹¹ Jogos de console são aparelhos eletrônicos desenvolvidos exclusivamente para games. Como exemplo de games de console, podemos citar: *Atari*, *Nintendo*, *Xbox*, *Playstation*. (nota do autor).

Feita essa definição, discorreremos a seguir sobre o *game* e a aprendizagem por ele.

Podemos questionar por qual motivo os *games* atraem tanto os usuários. Huizinga (2007) aponta algumas características como: a atividade livre, mas capaz de absorver o jogador intensamente; a ausência de lucros, a formação de grupos sociais, a construção de identidades em segredo e a possibilidade de assumir a identidade que desejar.

Segundo uma pesquisa da *Game Pop Ibope* (FLEURY *et al.*, 2014, p. 39), realizada em 2012, o Brasil possuía 80 milhões de internautas e 61 milhões jogavam *on-line* ou *off-line*. Desses jogadores, 67% utilizavam jogos em console e jogavam, em média, 3h e 22 min; 42% jogavam em computadores e gastavam, em média, 5h e 14 min por dia. A partir desses dados, é possível observar a relevância dos *games* na vida das pessoas e o tempo que elas gastam praticando a atividade. Apesar da pesquisa apontar um número muito grande de jogadores, é possível estimar que esse número hoje seja muito superior, pois em 2012, quando a pesquisa foi realizada, o número de celulares era muito menor e a qualidade e preço da *Internet* não eram tão atrativos como o de hoje, em 2023.

Os *games* de console, de computador ou de *smarthphone* fazem parte da vida cotidiana de 61 milhões de internautas e, ao inserir as mecânicas dos *games*, como proposta pedagógica, aproximamos o aluno da sua realidade tecnológica e, segundo Fleury *et al.* (2014, p.72), “[...] se jogos não voltados à educação já são capazes de trazer benefícios, como melhorias no raciocínio lógico e de solução de problemas, jogos eletrônicos voltados à educação contribuem de maneira ainda mais ampla, e ao mesmo tempo, específica”.

Ademais, para Vygotsky (1984), é na brincadeira que a criança experimenta e vivencia uma realidade além daquela que habita. É através do jogo que a criança amplia o raciocínio e sua relação social e comportamental. Por outro viés, para Piaget (1976), o jogo é essencial para desenvolver aspectos sensoriais e motores; bem como ajudam na assimilação do real. Apesar de Vygotsky (1984) e Piaget (1976) tratarem de brincadeiras de criança, podemos validar essas

características também para os jovens e para os adultos, afinal, observamos que o *game* também vai além de um simples passatempo para tais faixas etárias. Podemos considerar o *game* como um instrumento capaz de atrair a atenção, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural.

Segundo Squire (2006), os *videogames* podem ser entendidos como uma experiência projetada, um contexto em que a experimentação ocorre. O autor (2006, p.52) argumenta que “aprendemos melhor quando estamos engajados em atividades orientadas a objetivos nas quais estamos significativamente engajados e convidados a assumir a identidade de especialistas”.

Gee (2009), por outro lado, traz alguns princípios de aprendizagem que todo bom *game* deve ter em sua estrutura de *designer* e que pode ser introduzido como modelo para o desenvolvimento de novos *games*. Esses princípios são: identidade, interação, produção, riscos, customização, agência, boa ordenação dos problemas, desafio, e consolidação, frustração prazerosa, pensamento sistemático, exploração, pensar lateralmente, repensar os objetivos, ferramentas inteligentes e conhecimento destruído, equipe transfuncionais; *performance* anterior a competência.

É importante salientar que, nesse universo dos aparatos eletrônicos, encontramos pessoas de todas as idades, com diferenças culturais, sociais e cognitivas, com relações diferenciadas em relação à inserção da tecnologia na vida diária. E Prensky (2001) trata da questão dos nativos e dos imigrantes digitais. Para ele, os nativos digitais são as crianças e os jovens que nasceram inseridos no contexto tecnológico; já os imigrantes digitais são aqueles que nasceram e cresceram com as tecnologias analógicas e hoje são inseridos no contexto digital. Essa distinção tem como objetivo que professores e educadores tenham consciência da importância de ferramentas e propostas pedagógicas alinhadas à realidade dos alunos, sejam eles nativos ou imigrantes digitais. Além disso, essas percepções revelam a importância da sistematização de políticas de formação docente.

Para McGonigal (2012a), no *game*, estamos inspirados a colaborar, cooperar e somos motivados a seguir em frente, mesmo após vários tropeços, porém, na vida real, nos sentimos derrotados, fracassados, ansiosos, depressivos e frustrados. A autora discute maneiras de aplicar esses sentimentos positivos que temos ao jogar na vida real.

Além disso, Csikszentmihalyi (1992) apresenta a teoria do *Flow*, ou a teoria do fluxo, que trata dos sentimentos das pessoas ao realizarem alguma atividade. Essa teoria surgiu quando Csikszentmihalyi (1992) buscava encontrar respostas para saber o que tornava as pessoas felizes. Após anos de pesquisas, constatou que as pessoas, com grandes desafios e com um alto desenvolvimento de suas habilidades, tendem a ser mais motivadas e engajadas na realização de suas atividades. O autor investigou, durante um tempo, atividades realizadas por artistas e esportistas e percebeu que os indivíduos, ao realizarem suas atividades, entravam em um estado de imersão. Esse estado era composto por duas variáveis: o desafio, ou seja, a dificuldade para realizar a atividade; e a habilidade necessária para sua realização. Quando as duas variáveis estão equilibradas, a pessoa entra no *Flow*. Apesar da teoria do *Flow* ter sido concebida fora da realidade do jogo, ela é muito atual para entendermos o motivo de tantas pessoas passarem horas de seu dia jogando. Ela apresenta alguns aspectos fundamentais para levar um ambiente *gameficado* a ter sucesso. As atividades *gameficadas*, a partir da teoria *Flow* não devem ser muito simples que cansem o jogador, mas também não devem ter um desafio exagerado, que faça com que o jogador fique desmotivado.

Até aqui, trouxemos um pouco do que é a *gameficação* e a aprendizagem por *game*. A seguir, traremos uma revisão bibliográfica do assunto, com base nos resultados de pesquisas efetuadas tanto de maneira qualitativa, quanto quantitativa, utilizando a *gameficação* como proposta pedagógica para curso em várias áreas do conhecimento.

Desafio tecnológico

O nosso segundo desafio foi adaptar o ambiente MOODLE para um curso de violão *gameficado*. Para superar esse desafio, fizemos uma nova revisão bibliográfica, buscando autores que tratavam conceitualmente sobre o tema da *gameficação*; além de informações sobre ferramentas de interação, colaboração, recursos tecnológicos, tipos de conteúdo, organização das atividades e modos de incorporar novas tecnologias, como a realidade aumentada (AZUMA, 1997; BILLINGHURST, 2002) e a realidade virtual (AXTM, 2001; BARILLI, 2007). Essas informações foram confrontadas com o planejamento pedagógico e, a partir disso, fizemos a confecção dos conteúdos e montagem do curso, em 2019.

Revisão bibliográfica: dados qualitativos sobre *gameficação*

Para a revisão bibliográfica, buscamos resultados sobre pesquisas que tratam da criação de curso *gameficados*, apresentando sugestões e concepções para a montagem de um curso *gameficado*. Trouxemos também algumas pesquisas em andamento sobre a *gameficação* em contextos da educação musical.

Nas pesquisas sobre música, Wang (2016) apresenta um trabalho acerca da *gameficação* aplicada a um curso de música que tinha como objetivo desenvolver o conhecimento sobre os instrumentos musicais. Através de uma proposta com regras, com questões objetivas e com interações, buscou-se encorajar os alunos a realizar uma exploração musical e a exercer a autonomia para a construção de seu conhecimento. Gomes (2015), por sua vez, apresentou um *game* educacional, destinado ao ensino de conteúdos programáticos relacionados com a disciplina de Educação Musical. Fazendo uso de um ambiente *gameficado* ele pretendeu avaliar os possíveis impactos que a sua utilização, porventura, possa ter na aprendizagem e no desenvolvimento de competências relacionadas com a memória auditiva e com as alturas musicais. Gomes (2014) apresentou um ambiente digital

gameficado chamado “Viagem Musical”, que apresenta os períodos da história da música. Esse ambiente permite que os alunos explorem e descubram livremente os sons mais relevantes, instrumentos musicais e compositores, desde os primeiros séculos, até o presente tempo. O ambiente foi construído como um espaço tridimensional que simula uma área semelhante a um museu ou a uma galeria de arte. Nele, os conteúdos musicais são apresentados em salas de exposição temáticas, onde os usuários podem interagir com a exposição. Ademais, Manzo (2015) apresentou um projeto que utiliza um *software* para desenvolver e para criar conteúdo para a educação musical, como instrumentos musicais e elementos da história da música. A estrutura para esse trabalho foi a utilização da gameificação e a criação de um *game* desenvolvido para aplicativos móveis.

No que se refere à utilização de mecânicas dos jogos, Araújo e Carvalho (2014) partiram da investigação dos jogos digitais usados por seus alunos para analisar as características, os mecanismos e as atividades que pudessem ser transportados e utilizados na concepção de um curso, como pontuação, punição e dificuldade crescente. O trabalho buscou informações a partir da realidade dos alunos, ou seja, os *games* jogados por eles. Wagner (2016) parte da questão de que a aprendizagem pode ser tão divertida quanto um *game*. O autor defende a eficiência dessa estratégia em cursos de instrução musical e que pode também ser aplicado a outras áreas.

Outrossim, Dias *et al.* (2016) utilizaram uma atividade *gameficada* como estratégia para auxiliar programas de tratamento de obesidade infantil. Nas atividades, a criança é colocada em situações que a levam a entender a importância dos hábitos alimentares saudáveis. De modo semelhante, Lin e Chang (2015) descrevem um *game* interativo que utiliza a realidade aumentada, este *game* foi criado para desenvolver as capacidades motoras de crianças com necessidades especiais. Os resultados do estudo sugerem que as pontuações das crianças participantes com deficiência física melhoraram consideravelmente durante a fase de intervenção.

Pereira (2016) propõe a realização de um curso de inglês *gameficado*, baseando-se no aprendizado das letras de música para alunos do Ensino Fundamental I e II, em uma escola de Joinville. O estudo buscou investigar como a gameficação pode impactar as aulas de inglês no contexto escolar e trata também das questões dos nativos e dos imigrantes digitais. Já Pimenta e Almeida (2015) tiveram como objetivo a construção de uma interface *gameficada* e colaborativa no MOODLE que privilegiasse a autonomia, a colaboração, a exploração e a experimentação. Ao proporem a possível utilização de elementos, de princípios e de dinâmicas de jogos, atrelados a sistemas colaborativos na seara da educação a distância, buscaram tornar a experiência dos estudantes mais engajadora e motivadora, de modo que as ações dos discentes dentro dos ADAs tivessem resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Por outro viés, Pimenta e Starling (2013) apresentaram uma investigação empírica sobre o processo utilização da *gameficação*, no ambiente MOODLE, de maneira que fosse mais significativa de aprendizagem. Após a vivência dos alunos, os resultados apontaram que a *gameficação* privilegia a exploração, a experimentação, a interação, a colaboração, a autonomia e a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem.

Observamos aqui, que a *gameficação* pode ser utilizada em vários contextos educacionais e pode permear várias disciplinas, ou mesmo questões como a obesidade infantil. Adiante, trataremos dos resultados quantitativos de pesquisas sobre a *gameficação* em contextos educacionais, apontando dados sobre a sua funcionalidade quando aplicada para grupos de indivíduos.

Revisão bibliográfica: dados quantitativos sobre a *gameficação*

Buscamos, nessa revisão, pesquisas experimentais que trouxeram resultados práticos sobre a *gameficação* aplicada a cursos *gameficados* para grupos de pessoas. Os artigos identificados tratam os dados de forma quantitativa e com tratamento estatístico. A Escolha dos artigos partiu das palavras-chave *gameficação* e

educação. Em seguida, analisamos cada um dos textos e selecionamos para a pesquisa os que nos traziam experiências práticas sobre a *gameficação* na educação.

Li, Grossman e Fitzmaurice (2012) apresentaram um sistema tutorial interativo *gameficado* para novos usuários do *AutoCAD*¹². Eles realizaram uma pesquisa comparativa em um grupo com a *gameficação* e outro sem a *gameficação* e utilizaram o *test t*¹³ para a análise dos dados, em uma amostra com 14 participantes. Os resultados apontaram uma melhora significativa para o grupo *gameficado* na maioria das tarefas.

Em relação à educação, especificamente, Denny (2013) mediu o impacto dos elementos de *gameficação* em uma ferramenta de aprendizagem on-line, o *PeerWise*¹⁴. O estudo tinha como objetivo saber se os elementos de *gameficação* aplicados ao *PeerWise* tiveram um impacto sobre o número de perguntas e o número de respostas realizadas pelos estudantes. Para essa pesquisa, a amostra foi de 1004 participantes e a análise foi feita a partir do teste não paramétrico¹⁵ de *Mann-Whitney*¹⁶. Como resultado, não houve diferença no número de perguntas dos dois grupos, porém, nas respostas, o grupo *gameficado* teve um desempenho mais significativo que o grupo não *gameficado*. A pesquisa também teve

¹² É um *software* utilizado principalmente para a elaboração de peças de desenho técnico em duas dimensões (2D) e para criação de modelos tridimensionais (3D). (nota do autor).

¹³ O teste *t* é utilizado para medir a probabilidade confirmação de uma dada amostra a partir da média entre dois grupos (nota do autor).

¹⁴ O *PeerWise* é uma ferramenta on-line que envolve estudantes no processo de criação, compartilhamento, resposta e discussão de perguntas de múltipla escolha. (nota do autor)

¹⁵ Os testes não paramétricos quando comparados com os testes paramétricos requerem menos pressupostos para as distribuições. Baseiam-se em dados ordinais e nominais e são muito úteis para a análise de testes de hipóteses (TUCKMAN, 2000).

¹⁶ O teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* é baseado nos *postos* dos valores obtidos combinando-se as duas amostras. Isso é feito a partir da ordenação desses valores, do menor para o maior, independentemente do fato de qual população cada valor provém (ZAR, 1996).

uma parte qualitativa para todos os alunos acerca da ferramenta *PeerWise*.

De-Marcos *et al.* (2014) avaliaram 368 participantes de uma turma de Tecnologias de Informação e Comunicação, divididos em três grupos: grupo controle, com aulas no ambiente digital sem a *gameficação*; grupo experimental 1, no ambiente digital com a *gameficação*; e grupo experimental 2, no ambiente digital, sem a *gameficação*, porém, utilizando as redes sociais. O objetivo da pesquisa foi descobrir a diferença de aprendizagem nos três grupos. A análise foi feita através do teste paramétrico ANOVA. Como resultado, o grupo controle teve um desempenho mais significativo do que o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2. Houve também uma pesquisa qualitativa e as respostas apontaram uma satisfação maior no grupo experimental 1.

Além disso, Vassileva *et al.* (2015) realizaram um estudo sobre a possibilidade de reduzir comportamentos indesejáveis, como desânimo, desinteresse, dúvidas, buscando através da *gameficação* aumentar o desempenho dos estudantes. O estudo comparativo foi realizado com uma amostra de 16 participantes e a análise foi feita através do *test t*. Como resultado, houve um aumento no desempenho dos participantes do sexo masculino com a *gameficação*, porém, não apresentou diferença para as participantes do sexo feminino. Ademais, a pesquisa qualitativa apontou uma satisfação considerável no grupo *gameficado*.

A partir desses trabalhos, pudemos observar uma variação nos objetos de estudo e na quantidade de participantes em cada uma das pesquisas. Notamos também que elas apresentaram o método comparativo com uma parte qualitativa e uma parte quantitativa. Na parte quantitativa, todos os estudos realizaram testes estatísticos. Três pesquisas utilizaram o *test t*, duas o teste ANOVA e uma o teste *Mann-Whitney*. Por fim, os resultados dessas pesquisas apontaram melhoras e satisfação significativa no aprendizado *gameficado* em relação ao aprendizado em ambientes não *gameficados*.

Desafio científico

Para superar o desafio científico, foi necessário superar os desafios educacionais e tecnológicos, que apresentamos no presente capítulo. O segundo passo foi organizar a escrita de maneira objetiva e que apresentasse todo o percurso até o curso estar totalmente pronto. Não podíamos apenas traçar os procedimentos com uma bula, foram necessários alguns ajustes, discussões e conversas a partir da revisão feita anteriormente. Neste tópico, detalharemos todos os procedimentos para a criação do curso de violão *gameficado*, o MOODLE.

Planejamento

Nosso ponto de partida foi estabelecer objetivos:

[...] algo que engaje todos os participantes do jogo de maneira significativa. Por exemplo, se o objetivo for perder peso, então a meta poderá ser a redução de dez quilos. Manter-se focado no objetivo de longo prazo irá ajudá-los a dar todos os pequenos passos ao longo do caminho (BURKE, 2015, p. 42).

A segunda etapa foi definir a proposta do curso: criamos um curso de violão popular para alunos iniciantes, oferecido para a comunidade acadêmica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), alunos, funcionários e professores. O curso foi oferecido totalmente a distância e escolhemos, como Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs), o MOODLE da UFSCar. O curso teve duração de dez aulas, disponibilizadas semanalmente e desenvolvidas obrigatoriamente de forma sequencial.

As aulas foram organizadas em nível crescente de dificuldade e de forma prática, ou seja, os alunos desenvolveram as suas habilidades musicais, através da prática de músicas populares, do repertório da música brasileira e internacional. A proposta pedagógica foi definida com base na *gameficação*, a partir do ranqueamento e pontuação.

O conteúdo

Na organização do conteúdo, optamos por trazer uma variedade de mídias, para que o aluno optasse por aquela que mais lhe agradasse e também para ampliar as possibilidades de conteúdos, para os alunos com maior dificuldade. Dessa forma o conteúdo foi apresentado no formato de imagem, de texto, vídeo e áudio.

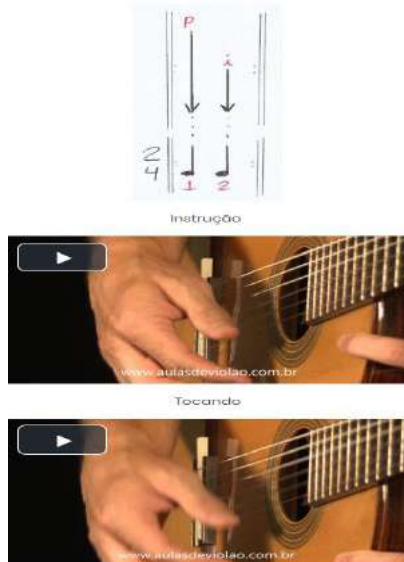
O repertório escolhido, os procedimentos metodológicos, a organização da aula e a estrutura do curso foram ancorados na vivência musical e tecnológica dos autores deste trabalho. A partir dessas escolhas, optamos por:

[...] quebrar o processo de aprendizado em pequenas etapas, de modo que cada passo ampliasse as habilidades do jogador mas se mantivesse dentro de sua capacidade de assimilação. Pois somente assim ela conseguirá completar a jornada e alcançar seus objetivos. Embora existam inúmeras variações no modo como a gamificação é aplicada ao processo de aprendizagem, os passos comumente aplicados incluem: definir o objetivo; dividir o processo em etapas; verificar interdependências; criar ciclos de engajamento entre teoria e prática; recrutar mentores e colaboradores; e celebrar o sucesso (BURKE, 2015, p. 59).

Selecionamos vinte e uma músicas, dezenove acordes e oito ritmos, que foram apresentados através de quarentas e seis imagens e cinquenta e seis pequenos vídeos. Na figura 1 “Estudo do ritmo” Indicamos com flexas o movimento dos dedos, para cima ou para baixo, e quais as cordas que deveriam ser tocadas.

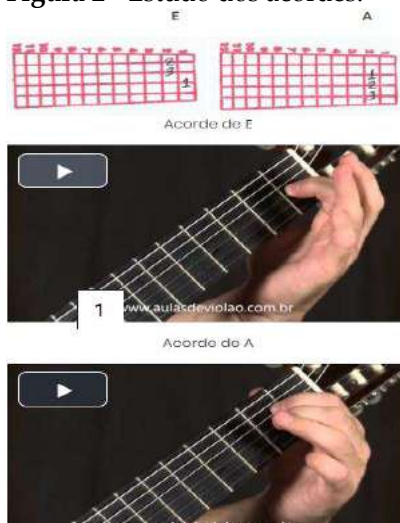
Na figura 2 “Estudo dos acordes”, nesses vídeos apresentamos qual dedo deve se posicionar nas casas e nas cordas do violão.

Figura 1 - Estudo do ritmo.



Fonte: Print screen do curso de violão gameficado.

Figura 2 - Estudo dos acordes.



Fonte: Print screen do curso de violão gameficado.

Esse material foi distribuído ao longo das dez aulas. No início de cada aula, apresentamos o conteúdo, objetivos, formas de avaliação e todas as informações necessárias no que se referiam ao curso. As atividades foram organizadas por músicas e, para cada música, apresentamos um arquivo de imagem contendo a letra, a cifra e o ritmo; bem como outros arquivos, em formato de vídeo, com a explicação sobre como montar os acordes, como tocar o ritmo e a música em si.

A Figura 3 “Estudo da música” após apresentar o estudo da mão direita e esquerda, partimos para a junção delas, em uma música. Na imagem a esquerda temos a letra da música o local do acorde, o ritmo e todas as informações necessárias. Na figura da direita são as imagens dos vídeos que disponibilizamos com o vídeo das duas mãos.

Figura 3 - Estudo da Música.

FLORES
Chico Buarque

E
Olhai até ficar cansado
A
De ver os meus olhos no espelho
E
Cliccai por ter despedaçado
A
As Flores que estão no cotidiano
E
Os parafusos e os pedacos circulares
A
E o resto do meu corpo inteiro
E
Hi flores cobrindo o tufão
A
E analisei do meu transpasso
E
Hi flores por todos os lados
A
Hi flores em tudo que eu vejo
E
A
A dor vai sumir essas listras
E
A
O som tem gosto de lágrimas
E
A
As Flores tem cheiro de morte
E
A
A dor vai fechar esses coros

Flores
E A E
As Flores de plástico não amatem

Ritmo 1
↓ ↓ ↑ ↑
→ 4 ritmos por acorde
→ 2 " " " "
→ 2 " " " "

4 ritmos por acorde
2 ritmos por acorde
1 ritmo por acorde

Fonte: Print screen do curso de violão gameficado.

Todas as aulas obedeceram a essa mesma estrutura, algo parecido com a utilizada pelos autores deste trabalho, em aulas presenciais.

Ferramentas do MOODLE

Para a organização do ambiente das aulas, optamos pelo formato em páginas semanais. Toda segunda-feira, o ambiente com a nova aula era aberto ao aluno. Utilizamos a ferramenta “acesso restrito” e definimos que o aluno só teria acesso a nova aula se tivesse entregado a tarefa da aula anterior.

As aulas foram estruturadas em músicas, utilizando o recurso “página”. Cada “página” continha a imagem com a música, os acordes e os ritmos e, juntamente com essa imagem, inserimos os *links* dos vídeos. A Figura 4 aborda a estrutura de cada uma das aulas no MOODLE. Quais são os objetivos, materiais e instruções de como proceder.

Figura 4 - Modelo da página da aula.



Fonte: Print screen do curso de violão gamificado.

Optamos pela criação da atividade “fórum de dúvidas” para cada aula e a ferramenta de atividades “tarefa”, para a entrega e inserção dos vídeos dos alunos. Na tarefa, configuramos a seção de maneira que o aluno poderia anexar a atividade em forma de *link* ou de arquivo. Havia também uma página inicial, onde colocamos

todos os avisos relativos aos procedimentos das aulas, através do recurso “página”. Inserimos também o recurso “pasta” para a postagem dos áudios originais das músicas estudadas.

Ferramentas de *Gameificação* do MOODLE

Utilizamos a versão 3.6 do MOODLE e, nela, encontravam-se disponíveis os *plug-ins* *Game*, *Level up* e *Quizventure*. Para habilitar essas funcionalidades, foi necessário que o administrador do curso instalasse os *plug-ins* e os habilitasse para o curso. Dentro do MOODLE, a ferramenta *Level up* foi adicionada como “bloco” e as ferramentas *Game* e *Quizventure* foram habilitadas no comando “adicionar uma atividade ou recurso”. Na ferramenta *game*, foi possível escolher alguns jogos como: cobra e escadas, palavra cruzada, *sudoku*, forca, imagem oculta, livro de questões, sopa de letras e milionário. Optamos por utilizar o *sudoku*, forca e palavra cruzada.

Level up

O *Level up* é um *plug-in* do MOODLE, para a *gameificação*, que estabelece uma pontuação e um ranqueamento entre os participantes do curso, de acordo com a atividade dentro do ambiente, configurado pelo gerenciador deste. Na Figura 5 “Atividade *Gameficada* *Level up* observam-se a pontuação de cada um dos alunos no desenvolvimento das atividades.

Figura 5 - Atividade *Gameficada Level up*.



Fonte: *Print screen* do curso de violão *gameficado*.

Com esse *plug-in*, é possível configurar algumas regras gerais como ranquear os alunos, dar medalhas e inserir figuras que demonstram uma premiação por uma dada atividade cumprida. É

possível definir e quantificar a pontuação para cada atividade, porém, essa ferramenta *gameficada*, por si só, não traz a *gameficação* para o ambiente. É necessário planejar uma série de estratégias pedagógicas, estratégias de *games* e maneiras de como combiná-las com o *Level up*.

Atividade Game

O segundo bloco que apresentamos é o “Bloco Game”. Dentro do bloco *game*, há uma série de jogos tradicionais como: carrasco, palavras cruzadas, milionário, *sudoku*, cobras, entre outros. Na Figura 6 “Game – Forca”, foi usada para o aluno fixar alguns conceitos importante dessa fase do estudo do violão, no exemplo a palavra a ser descoberta é a cifra, que é o nome que damos aos acordes.

Figura 6 - Game – Forca.

As setas utilizadas na mão direita servem para representar o?



Fonte: *Print screen* do curso de violão *gameficado*.

Podemos adicionar um ou mais jogos, no entanto, seu funcionamento depende da interação com outra ferramenta, o “glossário”. No glossário, organizamos questões com resposta ou podemos importar essas questões de outros cursos do MOODLE. O glossário é inserido no ambiente como “atividade”. Os jogos do “*game*” utilizam os bancos de questões disponibilizados no

glossário. Esse *plug-in* é muito útil para trabalharmos com conceitos e, nele, o ambiente faz perguntas e o aluno completa a pergunta a partir do jogo. O problema que encontramos nessa ferramenta é a simplicidade visual e a pouca atratividade que esses tipos de jogos apresentam, mas em situações didáticas em que o professor quer consolidar conceitos através de exercícios em formato de perguntas e respostas, pode ser uma boa estratégia para fazer com que o aluno aprenda e se motive com o jogo. Além da prática através desses jogos, é possível criar um sistema de pontuação para os alunos que obtiverem mais acertos, com respostas mais rápidas, assim, a pontuação pode ser contabilizada pelo *Level up*.

Quizventure

O *plugin Quizventure* é um *game* baseado no *Space Invaders* da *Taito Corporation*, criado em 1978. O objetivo do jogo é destruir naves invasoras, entretanto, no *Quizventure* o objetivo é acertar a pergunta correta.

Da mesma maneira que os jogos do bloco *Game*, o *Quizventure* utiliza um banco de perguntas próprio, mas as questões podem ser importadas do glossário. No início do jogo, aparece uma pergunta e o objetivo é acertar com um tiro de *laser* a resposta correta. Os pontos são dados pela capacidade do jogador acertar a resposta correta, antes de ser destruído pela nave adversária. Na Figura 7 “Atividade *Gameficada* – *Quizventure*, na imagem perguntamos qual a mão que usamos para o ritmo, e o aluno tem que atirar na nave escrita “mão-direita”. A cada acerto, há um aumento na sua pontuação geral.

Figura 7 - Atividade *Gameficada* – *Quizventure*.



Fonte: *Print screen* do curso de violão *gameficado*.

Esses *plug-ins*, principalmente o “*Game*” e o “*Quizventure*”, não são nada parecidos com os *games* modernos, o que se configura como uma grande barreira para motivar os alunos. No entanto, pode ser uma opção interessante para substituir os questionários tradicionais, com pergunta e resposta. Nessas atividades, é possível que o aluno responda perguntas brincando nas atividades. Já o *Level up* é um sistema de pontuação e ranqueamento que interage com o ambiente.

No próximo tópico, trataremos da dinâmica do curso, funcionamento das aulas, atividades *gameficadas* e como trabalhamos com a questão da pontuação e estratégia de jogo na condução do curso.

A criação do ambiente *gameficado*

A estratégia *gameficada* escolhida para a criação desse curso foi uma competição, em que os alunos devem atingir o maior número de pontos para vencer o *game*. Porém, diferente de jogos clássicos, o objetivo da atividade não é que haja apenas um vencedor, mas que todos tenham a capacidade de atingir seus objetivos de maneira a não os desmotivar.

Os alunos que estão acostumados a *games* sofisticados, tanto nas estratégias como no visual, e quando se deparam em um ambiente “cru” como o MOODLE, a primeira sensação é de desestímulo. Desta maneira para vencer a barreira visual e tecnológica é necessário criar um ambiente *gameficado*, apoiada nas estratégias do jogo e não no visual.

Criando o curso *gameficado*

Até agora, tratamos sobre a conceituação da *gameficação*, que consiste na aplicação de estratégias de jogo em um ambiente que não é de jogo. Discutimos e apresentamos elementos que apontam aspectos sobre a aprendizagem por *game* e apresentamos a teoria *Flow*, que explica porque as pessoas passam tanto tempo imersas em uma atividade. Apontamos também uma revisão bibliográfica acerca da utilização da *gameficação* em contextos educacionais, bem como trouxemos alguns *plug-ins* disponíveis no MOODLE, que utilizaremos no nosso ambiente. Através dessa construção textual, conseguimos contextualizar, fundamentar e inserir a temática da *gameficação* em ambientes educacionais. A partir de agora, traremos todo o processo de construção de um curso de violão *gameficado* no MOODLE.

O processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical não é algo tão simples de ser trabalhado em curso em ambientes digitais a distância, como no MOODLE. Além dos aspectos cognitivos e afetivos, que cercam todas as áreas do conhecimento humano, há, no caso do estudo de um instrumento musical, a questão do desenvolvimento mecânico, muscular e psicomotor que influencia, em demasia as decisões escolhas didáticas e metodológicas. Como, para esse trabalho, o objetivo principal foi trazer as experiências, dificuldades e soluções encontradas para a criação de um ambiente de aprendizado *gameficado*, não trataremos das questões específicas do processo de ensino e aprendizado do violão; assim, trataremos, especificamente, sobre nossas escolhas, ferramentas e, sempre que

necessário, apresentaremos tais aspectos dentro do nosso contexto do curso de violão. Essas tratativas específicas sobre o aprendizado do violão estarão em outro trabalho, no qual apresentaremos os resultados da aplicação do curso de violão *gameficado* no MOODLE, que foi oferecido à comunidade acadêmica das UFSCar.

Como observamos até aqui, um ambiente *gameficado*, bem delineado, pode nos ajudar a manter a motivação, a encarar as dificuldades e a superar obstáculos, pois, como afirma McGonigal (2012a), um jogo, quando bem construído, “nos deixa felizes de uma forma bastante particular: empolgados, interessados e, acima de tudo, otimistas” (MCGONIGAL, 2012b, p. 73) e, mesmo que durante o desenvolvimento do jogo, não tenhamos êxito, não nos desapontamos, pelo contrário, continuamos firmes nos nossos propósitos e seguimos até superar os obstáculos. Isso ocorre, porque durante esse processo, estamos envolvidos pelo *game*, além de motivados e engajados para alcançar nossos objetivos (BURKE, 2015), ademais, esse engajamento nos torna solidários e colaborativos.

Um das características que torna o *game* prazeroso é a superação de desafios e obstáculos. Daniel Pink (2009), em seu livro “Motivação 3.0: Os Novos Fatores Motivacionais para a Realidade Pessoal e Profissional”, estudou a motivação em seus aspectos mais específicos e compreendeu que as pessoas precisam ser recompensadas, pois essas recompensas motivam e apresentam uma validação para uma dada atividade. Tais recompensas podem ser extrínsecas e intrínsecas e têm a capacidade de afetar nosso comportamento. (PINK, 2009). Pensando na questão da motivação através da recompensa, optamos por criar o ambiente do nosso curso a partir do *Level up*, ou seja, planejamos um sistema de pontuação e ranqueamento dos alunos, baseado nas atividades realizadas no curso para que, a partir dessa pontuação, trouxéssemos algum tipo de recompensa aos alunos.

Na primeira etapa da organização do ambiente *gameficado*, decidimos que a entrega da tarefa, participação nos fóruns, tempo dentro do ambiente, navegação pelas páginas e conteúdos e

respostas certas no “Bloco *Game*” contariam pontos. O próximo passo foi definir as pontuações máximas de cada atividade e quais os critérios para essa pontuação, por exemplo, se o aluno navegou por todas as lições do curso, dentro do período da aula, ele tem uma pontuação máxima; por outro lado, se ele navegou, parte ou em período fora do planejado, ele tem uma pontuação menor e se não navegou, ele não pontua. Se o aluno entregou a tarefa dentro do prazo, ele tem uma pontuação; se entregou com atraso, há uma diminuição dessa pontuação; e se ele entregou a tarefa, na data estipulada, ganha dez pontos, que é a pontuação máxima, porém, a cada dia de atraso, ele perde um ponto. Se entregar a atividade com mais de dez dias de atraso, ele não pontua, entretanto, o aluno é obrigado a entregar a tarefa, pois ele só consegue passar para a aula seguinte, depois que realizar a entrega da tarefa atual. Além dessa pontuação, há o ganho de pontos extras, quando o aluno avalia, comenta ou ajuda na tarefa executada por outro colega; assim, podendo ganhar até mesmo uma medalha de colaboração, que ficará visível para todos os alunos do curso, sendo essa uma maneira de recompensar o aluno. Além disso, outros pontos extras são dados ao aluno quando ele colabora com o ambiente, dando sugestões, evidenciando erros ou problemas.

Esse sistema de pontuação pode ser uma estratégia eficiente para motivar o aluno não apenas no seu processo de ensino e aprendizagem, mas também na colaboração com outros colegas. Além de medalhas, podemos recompensar alunos de forma direta, como uma aula individual com o professor, por *Skype*, ou um pedido de música. Esse sistema de pontuação, atrelado a uma gratificação, pode motivar os alunos; mas há de se ter cuidado, pois, se de um lado alguns alunos são premiados, outros que não conseguiram atingir a meta de pontos por algum motivo, podem se sentir desmotivados. Diante dessa situação, optamos por introduzir atividades extras, para recuperar o aluno e dar novas chances para ele atingir as metas. Com esse tipo de ferramenta, devemos tomar cuidado para que a competição que, em um primeiro momento, pode ser motivadora, não gere conflitos e

ambientes competitivos em excesso, pois esse não é o objetivo do curso. Para tais momentos, utilizamos uma atividade em grupo, em que um aluno mais bem pontuado precisa ajudar um aluno menos ranqueado.

Para que o curso funcione adequadamente, é necessário que ele esteja bem planejado, as atividades definidas com suas regras claras e divulgadas aos alunos logo no início do curso. Perdas de pontuação também são previstas, como perdas de pontos por respostas grosseiras em fóruns, ou outras atitudes que fujam da boa convivência, além de atrasos na entrega das atividades.

Apesar de inicialmente o *Level up* aparecer uma ferramenta *gameficada* simples, traz consigo um enorme e riquíssimo ambiente de aprendizagem e trabalho em grupo. Quando percebemos que há algum aluno com mais dificuldade no desenvolvimento das atividades, podemos propor atividades em dupla, nas quais os alunos se ajudem mutuamente, seja ajudando a entender o ambiente, ou mesmo na realização das tarefas.

Cabe mencionar também que, às vezes, quando planejamos um curso, temos a certeza de que os alunos dominam todas as ferramentas, entretanto, alguns deles apresentam dificuldade para entender o ambiente das aulas ou gravar vídeos, por exemplo; nesse caso, um trabalho em grupo pode ajudar a nivelar os conhecimentos. Para diminuir essas dificuldades, planejamos uma aula inicial, em que os alunos poderiam navegar no ambiente e assistir vídeo ou ler texto com explicações básicas sobre como gravar um vídeo ou como realizar postagens no ambiente. Especificamente, inserimos vídeos ensinando os alunos a afinar o violão e apresentamos alguns *softwares*; ademais, nessa etapa, colocamos também algumas atividades *gameficadas*, em que o aluno realizava uma atividade e, com isso, habilitava outra.

Como optamos pelo sistema de pontuação e, de acordo com Pink (2009), o sistema de recompensa pode ser bastante motivador, oferecemos aos alunos que obtivessem nota máxima - ou seja, participassem de todas as atividades do curso, navegassem nas páginas, utilizassem o *Quizgame* e *Game* e entregassem as

atividades dentro do prazo. Dessa maneira, o aluno teve como premiação a extensão do curso.

Além dessa premiação, todos os alunos que realizaram o curso, isto é, fizeram todas as entregas das atividades, dentro da duração do curso, receberam um certificado de realização do curso, emitido pela Pró-reitoria de extensão (PROEX) da UFSCar.

Outra ferramenta que planejamos para o curso, mas optamos por não utilizar, foi a interação do curso com as redes sociais, como *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*. Essas ferramentas podem ser utilizadas para estreitar os laços de amizade entre o grupo e os professores, considerando que “[...] a gameficação utiliza as mídias sociais para aumentar o poder dos círculos sociais, permitindo que seus usuários recebam o encorajamento de amigos e intensifiquem o valor de suas realizações” (BURKE, 2015, p. 22). Com isso, faríamos a criação de grupos de interesse, em que os participantes pudessem interagir com seus colegas, propondo atividades extras e trocando informações. No planejamento inicial, após a primeira aula, os alunos que realizassem a navegação no ambiente e realizassem as atividades, abririam a possibilidade de se inscreverem nas redes sociais dos grupos do curso. No entanto, optamos por não disponibilizar essa ferramenta, pois o curso possuía curta duração, dez semanas, e as redes sociais poderiam desviar a atenção dos alunos.

Pesquisas futuras

Um aspecto que consideramos fundamental para qualquer pesquisa na área da educação é a validação de uma teoria, proposta ou método que se estuda. No caso da *gameficação*, utilizamos como justificativa que as pessoas, quando se deparam com um *game* bem delineado, são capazes de passar horas do seu dia tentando superar obstáculo e desafios. Porém, poucos estudos nos apresentam resultados sobre a contribuição dessa estratégia para contextos educacionais. Logo, pretendemos realizar, a partir do curso *gameficado*, apresentado aqui, um estudo comparativo. Buscamos

comparar o desenvolvimento musical do aluno em um ambiente *gameficado* com um ambiente não *gameficado* e, com essa comparação, conseguir obter dados que nos mostrassem se *gameficação* traz resultados mais concretos sobre a aprendizagem e quais fatores e elementos foram fundamentais para o resultado bem-sucedido.

Outrossim, visamos entender como o ambiente das aulas, ferramentas e conteúdos podem interagir com a *gameficação* e como criar novos conteúdos e procedimentos para que a *gameficação* nos traga resultados satisfatórios. Objetivamos também investigar interações com tecnologias que possam ser adaptadas ao MOODLE, como a realidade aumentada, as redes sociais, a inteligência artificial e a computação afetiva. Assim como, visamos compreender novos modos sobre como criar equipes multidisciplinares, capazes de interagir em ambientes educacionais e criar modelos de aulas mais atrativos e eficazes aos alunos.

Considerações finais

Como observamos, a *gameficação* é a utilização das mecânicas de *games* como proposta pedagógica. A partir da revisão, compreendemos que a *gameficação* traz resultados importantes no desenvolvimento e na condução dos alunos em cursos em ambientes digitais. Entretanto, essa proposta pedagógica ainda é pouco explorada no ensino da música em ambientes digitais, mas ela se mostra com uma possibilidade viável. Porém, é claro, há a necessidade de maiores discussões e apresentação de cursos práticos nessa modalidade. A partir dessa apresentação da *gameficação* e da revisão bibliográfica, esperamos trazer às pesquisas na educação musical, mais um tema para discussão e aprofundamento e também contribuições para a formação docente, cada vez mais atrelada as políticas educacionais.

Como resultados educacionais, esperamos contribuir para a área da educação musical através de apontamentos sobre a inserção das mecânicas do *game* como prática pedagógica em curso de

instrumentos musicais. Além disso, como resultado tecnológico, buscamos trazer discussões, propostas e sugestões para a utilização dos ambientes digitais de aprendizagem em cursos que utilizam a *gameficação*. Finalmente, como resultados científicos, objetivamos contribuir com as discussões emergentes sobre o ensino e a aprendizagem em ambientes digitais, bem como apresentar resultados práticos sobre o aprendizado em cursos que utilizam ambientes *gameficados*, elementos para que professores possam ampliar as suas práticas pedagógicas de acordo com o que diz a BNCC na sua competência 05.

Referências

- ARAÚJO, Ines Cardoso; CARVALHO, Ana Amélia. Criação de Atividades Gamificadas para o Ensino Superior: uma Proposta. **III Congresso Internacional das TIC na Educação**. 2014.
- AXTM, Schuch. EMM. Environments of virtual reality and education: what is this reality? **Interface** (Botucatu). 2001, 5(9):11-30.
- AZUMA, Ronald T. A Survey of Augmented Reality. **Teleoperators and Virtual Environments**. 1997, 6(4), 1997, 355–385.
- BARILLI, Elomar Castilho. **Aplicação de Métodos e Técnicas de Realidade Virtual para Apoiar Processos educativos a Distância que Exijam o Desenvolvimento de Habilidades Motoras: um Ambiente Virtual para a Aprendizagem dos Procedimentos Antropométricos Ligados ao Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional do Sistema de Saúde Brasileiro**. Tese (Doutorado em Engenharia). Rio de Janeiro (RJ). Programas de Pós-Graduação em Engenharia, UFRJ, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BILLINGHURST, Mark. **Augmented reality in education**. New Horizons for Learning, 12, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília:

MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basena.cionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRAZIL, André; BARUQUE, Lúcia Gamificação Aplicada na Graduação em Jogos Digitais. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2015).

BURKE, Brian. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Trad. SiebenGruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva. 1992.

DE-MARCOS, Luis *et al.* An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. **Computers & Education**. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DENNY, Paul. The effect of virtual achievements on student engagement. In **Proceedings of CHI 2013: Changing Perspectives**. Paris, 2013, p. 763-772. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2470654.2470763>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DIAS, Jéssica *et al.* DigesTower: serious game como estratégia para prevenção e enfrentamento da obesidade infantil. **V Congresso Brasileiro de Informática na Educação** (CBIE 2016).

FARDO, Marcelo Luis. A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação**. 2013. v. 11, n.1. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>. Acesso em: 02 nov. 2019.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José Henrique Dell Osso. **Mapeamento da Indústria Brasileira de Jogos Digitais**. 267 páginas. 17,6 cm X 25 cm, Edição Digital. Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como elemento da cultura**: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa

de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, São Paulo, 2007.

GEE, James Paul. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**. v.27, nº1, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167>. Acesso em: 01 nov. 2019.

GOMES, Cleide Maria Cardoso; et. al. Projeto “FlappyCrab”: um jogo educacional para o ensino da Música. **7th International Conference on Digital Arts – ARTECH**, 2015.

GOMES, José; FIGUEIREDO, Mauro. Desenvolvimento de recursos educativos em Mundos virtuais. **WCCA 2014 World Congress on Communication and Arts**. Vila Real, Portugal. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luísa de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LI, We; GROSSMAN, Tovi; FITZMAURICE, George “GamiCAD: a gamified tutorial system for first time autocad users”. In: **Proceedings of the 25th annual ACM symposium on User interface software and technology**, 2012, Cambridge, p. 103-112. Disponível em: <http://www.dgp.toronto.edu/~tovi/papers/2012%20UIST%20gamicad.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

LIN, Chien-Yu. CHANG, Yu-Ming. Interactive augmented reality using Scratch 2.0 to improve physical activities for children with developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, 37(0), 1–8. 2015.

MANZO, V.J. **Game-ification** Tools in Music Education. Educational Development Council. Independent Project Summary 2015. Disponível em: http://www.vjmanzo.com/vj/_docs/articles/EDC_Summary_Manzo_lo.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

MCGONIGAL, Jane. **Technology; Entertainment; Design** (TED) “Jogando por um Mundo Melhor” 2012a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>. Acesso em: 25 out. 2019.

MCGONIGAL, Jane **A realidade em jogo**. Trad. Eduardo Riecher. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012b.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. São Paulo: Papirus, 2006.

PEREIRA, Soraya Rachel. **Motivação para aprendizagem de língua inglesa: a inserção de Quizzes, música e games no ensino fundamental I e II em escolas de Joinville (SC)**. Florianópolis (SC), 2016. 76p.

PELLING, Nick. **The (short) prehistory of gamification**, 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PIAGET, Jean. **A formação de símbolo na criança: Imitação, jogo, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Fabrícia Faleiros; STARLING, Bianca. Gameficação do Moodle: uma nova proposta de aprendizagem. **Congresso da ABED**. 2013.

PIMENTA, Fabrícia Faleiros; ALMEIDA, Bianca Satarling Rosauero. Interface e ferramentas do MOODLE: a experiência do usuário em práticas colaborativas gamificadas. **XII EVIDOSOL e IX CILTEC-on-line**, junho/2015. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org>. Acesso em: 01 out. 2019.

PINK, Daniel H. **Drive: The Surprising Truth About What Motivates**. Us. Nova York: Riverhead Books, 2009, Kindle edition.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. From On the Horizon (MCB University Press, vol. 9, n. 5, October 2001): Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SHELDON, Lee. **The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game**. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

SQUIRE, Kurt. From content to context: Video games as designed experiences. **Educational Researcher**, p. 19-29 p.35-38. 2006.

Disponível em: <https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenu-re-files/18-ed%20researcher.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

TUCKMAN, Bruce Wayne. **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VASSILEVA, Julita; *et al.* Does Gamification Work for Boys and Girls? An Exploratory Study with a Virtual Learning Environment. In: **Proceedings of the 30th Annual ACM Symposium on Applied Computing**. ACM. New York, NY, USA, 2015. pp. 214-219. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2695664.2695752>. Acesso em: 01 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGNER, Carolyn. **Digital Gamification in Private Music Education**. B.A., M.Ed. University of New Brunswick, 2016.

WANG, Ge. Game Design for Expressive Mobile Music. NIME – **The International Conference on New Interfaces for Musical Expression**. 2016. Griffith University, Brisbane, Australia. Disponível em: http://www.nime.org/proceedings/2016/nime2016_paper0038.pdf. Acesso em: 01 nov. 2019.

ZAR, Jerrold H. **Biostatistical analysis**. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE OS ARTIGOS INDEXADOS NO DOAJ REVELAM SOBRE PONTOS ESTRATÉGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Raquel Juliana Prado Leite de Sousa¹
Maria Iolanda Monteiro²

Elementos que emergem da emergência

Situações emergenciais são aquelas que demandam ação – ou reação – imediata perante um imprevisto. Nada como um momento inesperado para desnudar forças e fraquezas. O ensino remoto emergencial (ERE) foi uma dessas situações em que o imprevisível impôs uma reviravolta. Segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43), “[...] a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto”.

Logo no início do fechamento das escolas, no início de 2020, educadores de todo o país chamaram a atenção para a importância de se compreender que as aulas, doravante ministradas em caráter não presencial, não poderiam ser confundidas com Educação a Distância (EaD). Segundo Hodges (2020), a EaD carrega um estigma de inferioridade – apesar de pesquisas mostrarem o contrário – e a necessidade de se encontrar um novo termo visou protegê-la: se as aulas emergenciais on-line fossem um fracasso,

¹ Pesquisadora de pós-doutorado no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora no Centro Universitário Claretiano e bibliotecária na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: quel.leite@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

afetaria ainda mais a reputação da educação a distância. Dessa forma, explica o autor, ensino remoto emergencial (ou de emergência) surgiu como alternativa comum entre pesquisadores e profissionais de educação on-line para traçar um contraste claro. Quanto ao uso da palavra ensino, o autor explica:

Alguns leitores podem discordar do uso do termo 'ensino' em detrimento de escolhas como 'aprendizado' ou 'instrução'. Em vez de debater todos os detalhes desses conceitos, selecionamos 'ensino' por causa de suas definições simples – 'o ato, prática ou profissão de um professor'. (HODGES, 2020, p. [1], tradução e grifos do autor)

Não foi somente no dia a dia das instituições de ensino que o ERE se mostrou promissor e inovador, mas também na academia. Desde o início de 2020, vários trabalhos científicos vêm se debruçando a esse tema. Porém, tendo o ensino remoto chegado ao fim, pelo menos temporariamente, seu declínio enquanto objeto de estudo é previsto. Dessa forma, o crescimento e o decréscimo da temática ao longo do tempo/espaço dentro da ciência podem trazer novas contribuições e descortinar diferentes fenômenos. Para tanto, análises bibliométricas, como a proposta neste trabalho, podem ajudar a compreender as raízes históricas e epistemológicas do ensino remoto emergencial e o comportamento da produção científica em um período tão atípico de teoria e prática.

Etimologicamente, emergência vem do latim (*emergentia*) e se refere àquilo que emerge. Mais do que desvelar as ações exigidas pelo ensino remoto, esta pesquisa pretende identificar pontos que emergem, que despontam dos trabalhos sobre ERE, como forma de explorar elementos que podem ser estratégicos para a formação docente no contexto do novo normal, que também deve se instalar na educação brasileira. Portanto, o objetivo desta pesquisa é fazer um mapeamento bibliométrico da produção científica sobre ERE no Brasil entre 2020 e 2021, além de identificar as temáticas abordadas pelos autores, relacionando-as a pontos que podem ser discutidos futuramente para a formação de professores.

Este trabalho se liga de forma indireta a outras pesquisas, que levantaram o estado da arte sobre o tema, mas possuíam objetivos bastante diferentes.

Neves, Assis e Sabino (2021) investigaram os trabalhos indexados até 15 de março de 2021 na base na Biblioteca Eletrônica Científica On-line (*SciELO*) e obtiveram um *corpus* de 16 textos sobre ensino remoto no contexto da educação brasileira, separados em três categorias: 1) questões intervenientes no ensino superior; 2) vulnerabilidades evidenciadas; e 3) potencialidades identificadas. Segundo os autores, 14 trabalhos abordaram o Ensino Superior e somente um tratou da Educação Básica e outro, das relações de trabalho.

Moresi e Pinho (2022), que realizaram pesquisa bibliométrica na *Web of Science* a fim de identificar os temas de pesquisa em educação durante a pandemia, afirmam que outras doenças, como Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS) não afetaram a produção científica, mas houve mobilização para se investigar os efeitos da Covid-19 na área, tamanho o impacto causado na saúde pública (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, 2022), o que afetou, também, o ensino (BRASIL, 2020). A partir de estudo de co-ocorrência de palavras-chave, os autores identificaram os temas mais pesquisados e observaram a predominância no emprego de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Ressalta-se que os autores não se debruçaram sobre a produção brasileira em educação.

Observa-se que muitas palavras-chave relevantes são relativas ao emprego de tecnologia como suporte à educação: *online learning, distance learning, e-learning, online teaching, remote learning, online education, emergency remote teaching, remote teching, educational technology*. Outro ponto a destacar é que todas as palavras-chave mais relevantes da rede ocorreram em 2020 (MORESI; PINHO, 2022, p. 244).

Outros trabalhos encontrados revelaram problemas metodológicos (BARROS; VIEIRA, 2021), resultados ainda insipientes (VASCONCELLOS *et al.*, 2021) ou abordaram aspectos

muito específicos, de modo que as discussões aqui apresentadas não dialogarão com eles.

Desenho metodológico

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram organizados em duas etapas. Primeiramente, foi realizado estudo quantitativo com base no arcabouço teórico-metodológico da bibliometria, com a finalidade de levantar um panorama dos trabalhos sobre ensino remoto emergencial publicados em periódicos científicos de acesso gratuito. Em seguida, foi feita uma investigação qualitativa de Análise de Conteúdo, a fim de categorizar os *corpora* segundo a temática e identificar pontos essenciais para a discussão e políticas públicas de formação de professores. Dessa forma, pode-se afirmar que este trabalho possui caráter quali-quantitativo de *design* sequencial explicativo, pois a primeira fase envolve a coleta e a análise de dados quantitativos, os quais permitem planejar e executar a segunda fase e expandir os resultados iniciais (MATTAR; RAMOS, 2021).

Foi escolhido o *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), por se tratar de diretório de periódicos científicos de acesso aberto, característica que se coaduna com o objetivo desta pesquisa, tendo em vista que a gratuidade de publicação, acesso e compartilhamento de informações sobre a temática auxilia na evolução de questões emergentes e estratégicas.

A coleta foi realizada no dia 25 de janeiro de 2022. Utilizou-se como estratégia de busca a expressão *booleana* (“ensino remoto” OR “ensino emergencial” OR “ensino-aprendizagem remoto”)³ no campo *abstract*, com utilizações dos filtros para a área de Educação e para os anos de 2020 e 2021, de forma a abranger estudos nessa área e o período em que o ensino remoto ocorreu. Decidiu-se por fazer a busca no campo *abstract* tendo em vista que pré-testes

³ Não foi utilizado “ensino remoto emergencial”, pois “ensino remoto” já contempla a busca dessa expressão.

indicaram que muitos autores não utilizam a expressão ensino remoto nas palavras-chave ou no título. Também foram feitas buscas utilizando cada termo isoladamente, a fim de confirmar os resultados obtidos.

Foram incluídos, nesta pesquisa, artigos originais, ensaios, relatos de experiência e revisões de literatura, descartando-se produções de outros tipos, como editoriais, entrevistas etc. Também foram desconsiderados os trabalhos que não versavam sobre a educação brasileira, uma vez que as políticas públicas de formação de professores devem focar na situação dos educadores no país.

Após a exclusão de pesquisas que fugiam do escopo explicitado anteriormente e dos 21 textos indexados em duplicidade, chegou-se a um *corpus* de 185 trabalhos.

Durante a coleta, foram levantados dados sobre título do periódico, título do trabalho, data de publicação, autoria, número de autores, nível de escolaridade do primeiro autor, filiação institucional do primeiro autor, região, financiamento da pesquisa, nível de ensino abrangido nos textos, caráter (público ou privado), disciplina ou tema abordado e objetivo de pesquisa.

Informações sobre afiliação institucional dos primeiros autores foram confirmadas a partir do ORCID⁴ informado nos artigos e, quando da não existência desse identificador no DOAJ ou no texto completo, a confirmação foi realizada na Plataforma Lattes⁵.

Ressalta-se que esta pesquisa sempre se utiliza da contagem direta de autoria, segundo a qual se atribui a autoria apenas ao primeiro autor, ignorando-se os colaboradores, conforme proposto por Lotka. Demais tipos de contagem que fracionam os valores entre primeiro autor e colaborador(es) geram números não inteiros, distorcendo a lei de Lotka (SOUSA, 2019).

⁴ Identificador digital único, gratuito e persistente, que distingue um acadêmico/pesquisador de outro(s).

⁵ Plataforma on-line mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atua como referência no registro da vida atual e progressa de pesquisadores e estudantes do Brasil e do exterior.

Após a coleta de dados, prosseguiu-se à leitura prévia dos textos, tendo como base os procedimentos metodológicos da Análise Documental, conforme descritos por Sousa (2020), etapa essencial para identificação de elementos de pesquisa e núcleo temático.

Para este trabalho, em específico, serão apresentados dados referentes ao mapeamento dos artigos e à classificação temática em categorias iniciais, intermediárias e finais. Demais estudos sobre análise de citação serão realizados futuramente.

Resultados e discussão

Antes de analisar os resultados, é importante ressaltar que o resumo de diversos artigos estava mal estruturado e com informações essenciais faltantes, comprometendo a compreensão sobre recortes de amostragem, metodologias utilizadas, ambiências etc. Alguns também não explicitaram tais dados nos procedimentos ou ao longo do texto. Além disso, notou-se que diversas pesquisas que envolveram diretamente humanos, não mencionaram a ocorrência de registro de aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e recebimento de termos de consentimento por parte dos envolvidos, o que indica a urgência para a formação em metodologia da pesquisa científica.

Os resultados a seguir mostram os dados bibliométricos levantados.

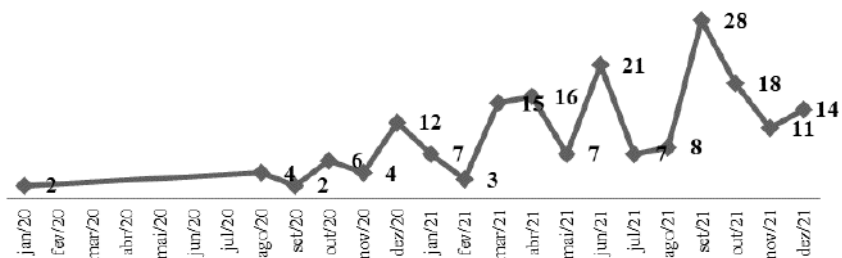
Mapeamento bibliométrico dos trabalhos indexados no DOAJ (2020-2021)

Conforme delineamento estabelecido para esta pesquisa, foram considerados os trabalhos publicados em periódicos científicos de acesso aberto indexados no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), totalizando 185 produções na área de Educação dentro do contexto brasileiro. Considera-se este número bastante expressivo e relevante para o período de dois anos, em especial

compreendendo-se que a temática do ensino remoto emergencial surgiu apenas no primeiro trimestre de 2020. Os dados revelam que 16,75 % (n=31) dos artigos foram publicados em 2020 e 83,25% (n=154), em 2021, indicando um crescimento de 4,967 vezes no segundo ano da pandemia.

A Figura 1 revela a evolução dos trabalhos ao longo dos dois anos, revelando que houve um pico de publicações sobre a temática em setembro de 2021 (n=28). Observa-se a publicação de 2 trabalhos em janeiro de 2020, ou seja, anterior ao estabelecimento das medidas para o ensino remoto. Investigando os periódicos de publicação (*Thema e Educação por Escrito*), notou-se que o primeiro foi publicado em 30 de julho de 2020 e o segundo, em 07 de janeiro de 2021. Entretanto, as datas consideradas pelo DOAJ se referem à seriação da publicação, e não exatamente às datas do calendário⁶, de modo que a figura deve ser vista como ilustrativa da evolução da temática e não do crescimento exato no tempo.

Figura 1 – Evolução dos trabalhos entre 2020 e 2021.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalta-se que novos trabalhos datados de 2021 poderão aparecer posteriormente à publicação deste trabalho, uma vez que o processo de indexação em bases científicas pode levar alguns

⁶ Ressalta-se que nem todo periódico científico consegue manter a periodicidade, sendo comum a publicação de volumes e números em datas posteriores ao estabelecido nas políticas de fluxo editorial, o que impacta a indexação em bases científicas e a avaliação das revistas no Qualis.

meses e novos periódicos poderão ser lançados com data retroativa. Novas pesquisas poderão ser feitas para complementar esta investigação.

Os trabalhos foram publicados em 51 periódicos científicos diferentes, com uma média de 3,62 publicações por revista. Alguns periódicos lançaram números ou seções especiais sobre a pandemia, o que justifica a quantidade de publicações sobre a temática. O *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, que figura em segundo lugar, não publicou nenhuma edição especial, mas teve 13 trabalhos sobre a temática, sendo 12 lançados no Número Especial do “I Encontro Cearense de Educação da Matemática” (v. 8, n. 23, 2021).

Para a demarcação dos periódicos com mais publicações sobre ERE, foi aplicada a Lei de Bradford (COSTA *et al.*, 2020), segundo a qual se deve constituir um conjunto de três zonas, cada qual com um terço do total dos artigos relevantes. Como 33,34% dos 185 artigos equivalem a 61,67 artigos e não se pode atribuir quantidade não inteira, arredondou-se o valor para 62 artigos. Isso equivale a dizer que os periódicos mais produtivos publicaram 62 artigos. Entretanto, ao localizá-los no ranque, verifica-se que o último possui 9 artigos publicados, empatando com outra revista. Dessa forma, abrangemos os periódicos que tiveram até 9 publicações, o que totalizou 70 artigos, ou 37,84% do total de publicações.

A Tabela 1 mostra os periódicos mais produtivos, a classificação Qualis para o quadriênio 2017-2020 e a porcentagem de trabalhos publicados. Publicações marcadas em negrito tiveram números ou seções especiais sobre o ensino na pandemia.

Tabela 1 – Frente de periódicos com mais publicações sobre ERE.

Periódico	Qualis Educação	Total de trabalhos	%
1 Devir Educação	B1	16	8,65
2 Boletim Cearense de Educação e História da Matemática	B1	13	7,03
2 Revista Docência do Ensino Superior	A4	13	7,03
3 Revista da Fundarte	A1	10	5,41
4 Olhar de Professor	B1	9	4,86
4 Revista Educar Mais	B3	9	4,86
Total	--	70	37,84

Fonte: Dados da pesquisa. Revistas marcadas em negrito publicaram número/seção especial sobre a pandemia.

Os dados revelam que a frente de periódicos possui classificação de excelência nacional e internacional no Qualis Capes. Dentre os 70 artigos das revistas mais produtivas, 54,29% (n=38) foram publicados em revistas Qualis B1, 18,57% (n=13) Qualis A4 e 14,28% (n=10) Qualis A1. Apenas 12,86% (n=9) são oriundos de publicações Qualis B3, considerados de média relevância. Dessa forma, é razoável afirmar que os periódicos de excelência nacional, classificados como Qualis B1 e B2, representam a maioria dos trabalhos publicados pela frente.

Ressalta-se que as duas revistas Qualis A publicaram edições especiais sobre o ensino na pandemia. Quanto às publicações Qualis B1, apenas uma lançou número especial, o que pode reforçar a importância desse estrato para a comunicação científica de pesquisas sobre ensino remoto emergencial.

Observando as três zonas de produtividade de Bradford, pode-se concluir que:

- A zona 1 é formada por 6 periódicos que publicaram 70 artigos.
- A zona 2 é formada por 13 periódicos que publicaram 69 artigos.
- A zona 3 é formada por 32 periódicos que publicaram 46 artigos.

A constituição das autorias dos trabalhos aponta para a predileção pela escrita em pares (35,68% ou n=66) e em trios (28,65% ou n=53). Autorias individuais e em quatro autores tiveram quase a mesma prevalência, ou 14,60% (n=27) e 14,05% (n=26), respectivamente. O número máximo de autores encontrados como responsáveis por um mesmo artigo foi 16. A Tabela 2 mostra a constituição de autorias.

Tabela 2 – Constituição de autorias.

N. de autores	Quantidade	%
1 autor	27	14,60
2 autores	66	35,68
3 autores	53	28,65
4 autores	26	14,05
5 autores	5	2,70
6 autores	6	3,24
9 autores	1	0,54
16 autores	1	0,54
Total	185	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Ortiz-Núñez (2020), que investigou a produção científica sobre Covid-19 na base de dados *Scopus*, identificou que a autoria individual sobre o tema é escassa (1,50% do total de 676 artigos). O mesmo foi notado por Costa *et al.* (2020), que verificaram a baixa ocorrência de autoria individual (6,36%) em 110 publicações sobre Covid-19 em diversas áreas do conhecimento. Tais dados corroboram os achados desta pesquisa sobre baixa incidência de autoria individual em

temáticas ligadas à pandemia. Tendo em vista que a temática do ensino remoto é emergente e urgente, levanta-se a hipótese de que a autoria coletiva seja uma concentração de esforços necessária para a investigação de temas repentinos.

Os 185 artigos foram escritos por 508 autores. Em relação à produtividade, considerando-se somente os primeiros autores, apenas José Leonardo Rolim de Lima Severo produziu dois trabalhos como primeiro autor, de modo que tais dados indicam a não necessidade de contagem da frente de pesquisa, já que a maior parte dos autores (99,45%) contribuiu com apenas 1 trabalho.

Foi verificada a titulação dos 184 primeiros autores dos trabalhos, onde se observou que a maior parte, ou 53,26% (n=98 autores) possui título de doutor(a), como mostra a Tabela 3. Chama a atenção que 7,61% dos primeiros autores (n=14) ainda estão se graduando, o que indica para uma participação ativa dos próprios alunos que tiveram aulas em caráter remoto na produção científica sobre o tema.

Tabela 3 – Titulação dos primeiros autores dos trabalhos sobre ERE.

Titulação	Quantidade	%
Doutor	98	53,26
Mestre	45	24,46
Especialista	8	4,35
Graduado	17	9,24
Graduando	14	7,61
Não identificável	2	1,08
Total	184	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A prevalência de doutores e mestres (77,72% somando ambos) como primeiros autores aponta para a preocupação da academia para temas emergentes. Mas os dados sobre afiliação desses autores trazem uma complementação importante, pois 10,86% (n=20) são

afiliados a instituições não acadêmicas, como Secretarias de Educação, Prefeituras etc., revelando a participação dos profissionais do “chão de aula” para a temática.

Os 185 autores estão afiliados a 118 instituições, sendo 98 acadêmicas. Para a demarcação das instituições que mais produziram sobre ERE, foi calculada a raiz quadrada do total de instituições (n=118), obtendo-se o resultado de 10,86. Os cálculos indicaram a frente de pesquisa restrita e o valor 11, o qual representa as 11 instituições com mais trabalhos. Como a instituição na posição 11 possui 3 trabalhos, foram incluídas todas as que possuíam a mesma quantidade, totalizando 13 instituições. A Tabela 4 mostra as instituições de afiliação dos autores, ranqueadas de 1 a 4, tendo em vista que produções iguais devem possuir a mesma ordem na classificação.

Ainda é possível notar que 30,25% (n=56) da produção sobre ERE estão concentradas em 11,01% das instituições (n=13), todas elas acadêmicas, ou seja, instituições de ensino superior.

Tabela 4 – Frente de instituições de filiação dos trabalhos sobre ERE.

Instituição	Quantidade	%
1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	11	5,95
2 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	8	4,32
3 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	4	2,16
3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	4	2,16
3 Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	4	2,16
3 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	4	2,16
4 Universidade de Brasília (UnB)	3	1,62
4 Universidade de São Paulo (USP)	3	1,62
4 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	3	1,62
4 Universidade Estadual de Maringá (UEM)	3	1,62
4 Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	3	1,62
4 Universidade Federal do Tocantins (UFT)	3	1,62

4 Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	3	1,62
Total	56	30,25

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à região de filiação, a maioria dos artigos, ou 32,43% (n=60), está atrelada a instituições pertencentes ao Sudeste, como visto na Tabela 5. Cabe ressaltar que um dos artigos está ligado a uma instituição de pesquisa estrangeira (de Moçambique), mas se refere ao contexto da educação brasileira.

Tabela 5 – Região de filiação dos trabalhos sobre ERE.

Região	Quantidade	%
Sudeste	60	32,43
Nordeste	46	24,86
Sul	45	24,32
Norte	17	9,20
Centro-Oeste	11	5,95
Distrito Federal	5	2,70
Exterior	1	0,54
Total	185	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à bolsa de fomento, apenas 6,49% (n=12) das pesquisas fizeram menção ao recebimento de auxílio financeiro; dessas, 33,34% (n=4) receberam auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 25%, (n=3) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Foram verificados os níveis de ensino abrangidos pelos trabalhos, onde se notou que 37,30% (n=69) se referem à Educação Básica e 34,05% giram em torno da Educação Superior, como mostra a Tabela 6, que contraria os dados de Assis e Sabino (2021).

Tabela 6 – Nível de ensino abordado nos trabalhos.

Nível abordado nos artigos	Quantidade	%
Educação básica	69	37,30
Educação superior	63	34,05
Não informado ou não pertinente	53	28,65
Total	185	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Diversos trabalhos relataram atividades realizadas durante a pandemia ou se debruçaram a questões referentes a determinadas instituições de ensino, o que permitiu delimitar as categorias administrativas abrangidas nas pesquisas. A Tabela 7 mostra que mais da metade dos trabalhos, ou 56,22% (n=104), abrangeu problemáticas relativas ao ensino público.

Tabela 7 – Categoria administrativa abordada nos trabalhos.

Categoria administrativa	Quantidade	%
Pública	104	56,22
Privada	18	9,73
Ambas	4	2,16
Não informado ou pertinente	59	31,89
Total	185	100,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao excluir as 59 pesquisas que não concernem a essa delimitação, pode-se afirmar que 82,54% dos trabalhos que permitiram determinar a dependência administrativa (n=126) se referiam ao ensino público e 14,28%, a instituições privadas, revelando a predileção dos autores sobre a temática, essencial em um país cujo acesso à educação depende do poder público.

Dados mais detalhados sobre o nível de ensino (e as modalidades) e a dependência administrativa abrangida nas pesquisas, além do intercruzamento dos resultados, serão publicados futuramente.

Categorização temática: análise de conteúdo

Na segunda etapa da pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a Análise de Conteúdo dos trabalhos sobre ensino remoto emergencial, executando-se as três fases recomendadas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise deu respaldo à criação de categorias *a posteriori* (BARDIN, 1977) e seguiu o modelo de categorização explicitado por Silva e Fossá (2015), em que o agrupamento é feito progressivamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, permitindo esquadriñar o conteúdo temático do *corpus*.

Foram encontradas 5 grandes categorias finais, as quais indicaram, quantitativamente, que 60,54% (n=112) dos trabalhos abordaram o impacto do ERE na prática pedagógica, 16,76% (n=31) giraram em torno da influência no sistema de ensino, 9,73% (n=18) abrangeram questões referentes à vida discente, 9,73% (n=18) abarcaram a formação de professores e apenas 3,24% (n=6) falaram sobre questões relativas à formação continuada de professores.

O Quadro 1 mostra a progressão das categorias iniciais, intermediárias e finais encontradas após exploração dos 185 trabalhos do *corpus*, a qual levou em conta a leitura dos procedimentos metodológicos e das considerações finais, além dos objetivos de pesquisa. Devido à grande extensão, as categorias iniciais foram apresentadas de forma sucessiva, ou seja, sem delimitação progressiva de tematicidade.

Quadro 1 – Categorias temáticas dos trabalhos.

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Estratégias, atuação docente, uso de tecnologias digitais, condições de trabalho, avaliação, mediação tecnológica, plano de aula, adaptação	Alteração no uso de recursos, estratégias, metodologias, planejamento etc. Domínio de tecnologias digitais	Impacto do ERE na prática pedagógica (60,54%)

de disciplina, currículo, metodologias ativas, sala de aula invertida, adaptação de material didático, autoavaliação, condições ERE, curso, didática, ensino híbrido, organização do trabalho (gestores), planejamento, práticas experimentais, precarização prática e trabalho docente	Transformação nas condições de trabalho docente	
	Alteração nas formas de avaliação da aprendizagem	
	Alteração na organização do trabalho docente	
Implementação do ERE, legislação, política educacional, relações sociais, alteração de formato pedagógico, avaliação em larga escala, currículo oficial, desigualdades na oferta escolar, direito à educação, direito das crianças, EaD x ERE, estabelecimento do ensino remoto, estratégias político-educacionais, falsas premissas educacionais, fatores de aprendizagem, função política da escola, mercantilização, modelo escolar conteudista, organização curricular, organização da educação escolar, políticas curriculares, reformulação da escola pública, sistemas municipais, transformações nos sistemas didáticos e viabilização do ERE	Reorganização do ensino	Impactos do ERE nos sistemas de ensino (16,76%)
	Condições de implementação do ERE	
	Legislação	
	Políticas educacionais para viabilização do ERE	
Percepção de desafios/dificuldades,	Ponto de vista do aluno	Impacto do ERE na vida discente

adaptação acadêmica, engajamento nas atividades de aprendizagem, observação de alunos da EJA, diálogo, envolvimento dos pais, impacto das tecnologias digitais e percepção das famílias.	Ponto de vista do docente sobre o aluno	(9,73%)
	Ponto de vista da família sobre aluno	
Estágio, construção de FP, prática laboratorial, reorganização pedagógica, acessibilidade, currículo, desenvolvimento de habilidades, monitoria, políticas de permanência, políticas educacionais, prática cartográfica e prática do formador do alfabetizador.	Atividades práticas de formação	Impacto do ERE na formação de professores (9,73%)
	Políticas de formação de professores	
	Acesso e permanência à licenciatura	
Incorporação de tecnologias digitais e complexidade / transdisciplinaridade.	Formação para uso de tecnologias	Impacto do ERE na formação continuada de professores (3,24%)
	Formação desverticalizada	

Fonte: Dados da pesquisa.

A grande quantidade de trabalhos que abordam o impacto na prática pedagógica revela como a pandemia afetou de forma direta a vida dos professores. Apesar de essa afirmação ser bastante óbvia, os dados do Quadro 1 permitem elencar as áreas ou pontos chave mais afetados, como a adaptação das estratégias de ensino, metodologias, tarefas e atividades, o planejamento das aulas, a necessidade de uso e domínio de tecnologias digitais, os novos olhares para a avaliação da aprendizagem, as mudanças nas formas e condições de trabalho docente etc. É possível afirmar que esses pontos são emergentes e devem ser discutidos na formação de professores, pois impactam diretamente sua atuação profissional. Tais pontos, ou elementos, remetem diretamente à prática e

retomam a discussão sobre o caráter predominantemente teórico dos cursos de licenciatura no Brasil.

É inviável citar aqui todos os trabalhos analisados, mas algumas passagens permitem representar de forma ilustrativa cada uma das categorias.

Souza *et al.* (2021) destacam que as aulas não presenciais eram novidade para os professores da Educação Básica, pois a modalidade a distância se restringia ao Ensino Superior ou a contextos não formais. Além disso, a adaptação do espaço de trabalho e seus custos recaíram sobre os docentes, além das alterações dos processos de ensino, as quais não se tratam de mera transposição do presencial para o remoto.

Assim, observa-se a diminuição de despesas com o trabalho presencial, uma vez que as instalações físicas escolares se tornam dispensáveis e os equipamentos do trabalho remoto passam à responsabilidade de cada um. Em contrapartida, aumenta-se a sobrecarga laboral de professor(a)s que permanecem no trabalho à distância, conforme os novos modos de organização do trabalho, denominado ‘empresa enxuta’, uma racionalidade de mercado aplicada ao ensino superior, cuja expansão para o ensino fundamental no contexto de pós-pandemia constitui-se uma temeridade [...] (SOUZA *et al.*, 2021, p. 6).

Os autores trazem um questionamento relevante: indagam se as aulas não presenciais no Ensino Fundamental ficarão restritas à pandemia ou terão continuidade, tendo em vista a lógica capitalista de corte de despesas (SOUZA *et al.*, 2021). Caso isso se concretize, deverá reverberar na formação docente, de modo que devemos pensar qual uso das tecnologias digitais queremos ensinar aos futuros docentes: as TICs que dão respaldo à prática pedagógica ou as que a fragilizam e/ou substituem?

Os trabalhos que falam sobre o impacto nos sistemas de ensino versam sobre questões que se ligam à viabilização do ensino remoto pela ótica da legislação, políticas, direito ao acesso ao ensino, reorganização escolar etc., ou seja, não investigam as mudanças nas aulas em si, mas na oferta à educação.

Pimenta e Sousa (2021), que exploraram possíveis percursos na retomada das atividades presenciais, chamam a atenção para pesquisas que citaram a importância da recuperação das defasagens e/ou perdas de ensino durante a pandemia, criticando a noção de ‘perda’, a qual estaria ligada a processos de demência. “O que isso revela? Uma noção de currículo que se limita a conteúdos e habilidades a serem dominados em cada ano escolar e em cada disciplina”. (PIMENTA; SOUSA, 2021. p. 19, 2021).

As autoras afirmam que o momento deve ser o de transformar as concepções de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação. Para tanto, elencam fatores essenciais para a reorganização do trabalho escolar: atuação conjunta entre profissionais, alunos e pais; formação de turmas que permitam o acompanhamento individual e coletivo; flexibilização de tempo e conteúdo; formação de agrupamentos de alunos; tempo para o professor elaborar programas adequados a cada grupo; trabalho coletivo articulado às ações escolares; e oportunidades para alunos que não demonstraram o desenvolvimento desejado.

Os trabalhos que versaram sobre o impacto do ERE nos discentes dão conta de refletir sobre desafios enfrentados pelos alunos, acompanhamento e apoio familiar, engajamento nas atividades, assimilação das ferramentas digitais etc.

Sobre a questão do engajamento, Espinosa (2021, p. 6) afirma que os resultados das pesquisas sobre o tema “[...] indicam a importância de construirmos entendimento sobre quais fatores (didáticos) são capazes de fomentar o engajamento dos estudantes, sobretudo durante o ERE”, e que a literatura aponta para três fatores que influenciam o engajamento estudantil no ensino on-line: 1) o suporte social dado; 2) a qualidade do conteúdo e das atividades realizadas; e 3) a autoeficácia dos estudantes no uso do computador. Fica o questionamento: como podemos preparar nossos professores para lidar com questões de engajamento? Ou isso só caberia aos gestores e coordenadores pedagógicos?

Quanto ao impacto do ERE na formação de professores, foram discutidos aspectos como realização de estágios e monitorias,

aplicação de atividades laboratoriais ou de prática, políticas públicas, experiência de elaborar curso de formação etc.

Sampaio (2021) traça as diferenças entre o professor na EaD e no ensino remoto e afirma que o último teve de suprir várias dificuldades quanto ao uso de ferramentas digitais, o que corrobora os dados desta pesquisa, já uma das categorias intermediárias foi justamente o domínio desses recursos. A autora cita três pontos para reflexão quanto à formação de professores para o uso das tecnologias digitais: 1) a preparação para uma sociedade de rápidas mudanças; 2) a função da educação e dos próprios educadores; e 3) a formação docente perante os desafios do mundo mediado pelas TICs.

Os trabalhos que discutiram a formação continuada de professores também marcaram os dilemas de incorporação das tecnologias digitais. Ferreira *et al.* (2020), por exemplo, que analisaram relatos de professores do Ensino Superior, mencionaram a ausência de formação para o uso das TICs e a falta de preparação para aprimorar a prática pedagógica e o uso dos novos recursos on-line, além da oferta de cursos e *lives* fora do contexto da realidade dos docentes. As autoras também citam um paradoxo:

De um lado, o avanço das ciências e a afirmação mais forte das TD [tecnologias digitais] nas vidas dos sujeitos e no âmbito institucional; do outro, uma formação fragilizada do docente, evidenciando que o tema abordado deve ser visto como objeto de debate no meio acadêmico, a fim de relacionar a formação continuada com a realidade da sociedade (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 16).

O suporte social dado ao aluno, mencionado por Espinosa (2021), e a formação continuada alinhada à realidade da sociedade, citada por Ferreira *et al.* (2020), chamam a atenção para a necessidade de políticas públicas que permitam preparar os professores para compreender e atuar frente às demandas sociais, além de velhas máximas sobre valorização do magistério:

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (SAVIANI, 2009, p. 154).

A necessidade de uso e domínio dos recursos digitais mencionada nos trabalhos sobre ERE aponta para a urgência de darmos conta das exclusões digitais do professor, exclusões no plural, tendo em vista que a inclusão não se limita à divisão binária acesso/não acesso às TICs, pois existe um conjunto de variáveis multiníveis e multidimensionais que culminam em diferentes níveis de exclusão (KNOP, 2017).

A problemática da inclusão digital do professor não é de cunho meramente instrumental, pelo simples acesso a computador e *internet*, mas se liga à questão da desigualdade. “A desigualdade social ocorre quando os atores sociais são estratificados em grupos distintos com base nas diferenças individuais ou características socialmente definidas.” (KNOP, 2017, p. 42).

Segundo Sampaio,

Há um processo de despolitização em favor dos interesses ideológicos do mercado, o qual busca apresentar a desigualdade social como sendo responsabilidade da ação individual dos sujeitos. Dentro dessa lógica, encontram-se as políticas de reforma educacional, que procuram estar relacionadas com as demandas do mercado de trabalho, com a descentralização administrativa da gestão interna e externa dos estabelecimentos de ensino (SAMPAIO, 2021, p. 1041).

Dessa forma, como alinhar uma formação para as demandas sociais dos alunos, as demandas de mercado de trabalho do professor, diminuindo desigualdades docentes e discentes?

De acordo com Saviani (2009, p. 149), historicamente, nas universidades brasileiras prevalece o modelo napoleônico, em que a formação de professores preza pela unificação estrutural e

curricular e foca “[...] os conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático [...]” e que tentativas de superar o dilema conteúdos de conhecimento *versus* procedimentos didático-pedagógicos têm sido problemáticas. O autor também menciona a falta de articulação dos cursos de pedagogia e licenciatura aos demais departamentos das universidades e afirma que é hora de união de esforços entre docentes da Educação e demais áreas na elaboração de novas licenciaturas.

Analisando as categorias encontradas nesta pesquisa, pode-se perceber que elas giram em torno de temas que pendem para questões didático-pedagógicas, e menos para conteúdos culturais-cognitivos, o que se coaduna com a afirmação de Saviani (2009).

Retomando a necessidade de preparo do professor para uso das TICs, é necessário indagar: o preparo para o uso dos recursos digitais seria de cunho pedagógico-didático ou culturais-cognitivos? De que forma novos docentes deverão encarar a tecnologia digital no “novo normal” do ensino?

Considerações finais

Considerando as dimensões continentais do Brasil e a extensão do tema aqui abordado, espera-se que os resultados desta pesquisa não deem conta da multiplicidade de fatores relacionados ao ensino remoto emergencial, mas possam servir de base para futuras discussões ao olhar para as medidas tomadas durante uma situação de urgência. Portanto, os resultados aqui descritos devem ser vistos como ilustrativos de elementos que emergem da emergência, ou seja, pontos chave que podem mostrar para onde voltar nossos olhares.

O ensino remoto emergencial, ao descortinar diversas fragilidades da educação brasileira e da formação de professores, obrigou os profissionais a buscarem alternativas às dificuldades, as quais não podem ser vistas como responsabilidade individual, mas sim social. Daí a importância de pensarmos as políticas públicas para a formação docente inicial e continuada, que devem

estar alinhadas, também, às demandas do professor e às demandas da sociedade.

A cobertura dos trabalhos indexados no DOAJ permitiu esboçar um mapa das publicações sobre ERE em periódicos de acesso aberto, os quais são essenciais para a disseminação de informação científica de qualidade de forma gratuita.

A maior parte dos trabalhos (83,25%) foi publicada no ano de 2021, mas é prevista uma queda futura de produção, devido ao fim do ensino remoto. Novas investigações poderão verificar a provável tendência de declínio da temática, caso o ERE não volte a se estabelecer no país e a pandemia seja totalmente controlada. Portanto, ressalta-se que o estudo de um tema com um recorte bastante específico no tempo poderá revelar diferentes comportamentos acerca da produção científica em Educação.

A participação de graduandos (7,61%) e profissionais ligados a secretarias de educação (10,86%) revela que a autoria não se restringiu aos pesquisadores. Novos trabalhos poderão ser feitos para confirmar a tendência de divisão de autoria entre cientistas e demais envolvidos no processo de ensino.

Como ocorre em outras áreas do conhecimento, a produção científica sobre ERE se concentrou na região Sudeste (32,43%) do país, mas notou-se que as instituições que mais produziram sobre o tema estão distribuídas nas cinco regiões do Brasil e do DF.

Também foi possível perceber que os autores voltaram seus olhares para a escola pública (56,22%) e para a Educação Básica (37,30%), indicando sua importância estratégica no cenário da educação brasileira e, conseqüentemente, na formação de professores.

A etapa de Análise de Conteúdo permitiu encontrar 5 grandes categorias finais, as quais mostraram os pontos emergentes sobre o ERE: seu impacto na prática pedagógica (60,54%), no sistema de ensino (16,76%), vida discente (9,73%), na formação de professores (9,73%) e na formação continuada de professores (3,24%).

Há décadas, Romanelli (1993) esclareceu que o desenvolvimento socioeconômico no Brasil se deu de forma

heterogênea, resultando na coexistência de duas ou mais épocas históricas em um mesmo período e no dualismo entre a concomitância de condições precárias de ensino e ideias pedagógicas sofisticadas. Essa heterogeneidade ainda não foi vencida, de modo que o ERE obrigou os educadores a dominar, na medida do possível, recursos sofisticados, em especial TICs e novas metodologias, mas em um cenário de escassez e incertezas pedagógicas, sociais, financeiras e sanitárias.

Fica a preocupação em preparar nossos docentes para atuar nesse contexto heterogêneo, formação que não pode recair na responsabilização individual ou resultar em fuga de talentos para outras áreas.

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar no mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000, p. 8).

Fazemos nossas as palavras de Gadotti (2000), ao olhar para a formação de professores: uma bússola que possa trazer crescimento – e não embrutecimento docente – e que resulte na inovação não enquanto competitividade, mas como superação e evolução pessoal e social.

Referências

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 826-849, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>. Disponível em: <https://www.>

brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22591. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 21 mar. 2022.

COSTA, Isabelle Cristinne Pinto *et al.* Produção científica em periódicos on-line sobre o novo coronavírus (Covid-19): pesquisa bibliométrica. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 29, p. e20200235, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265x-tce-2020-0235>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/hJLtfNKkGCRLgVhLDddxwKJ/?lang=en>. Acesso em: 11 mar. 2021.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, 2021, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/w5QWLfczXhfvnmpWj5FbHFn/?lang=pt#>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar on-line nos tempos da pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761>. Acesso em: 9 mar. 2022.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. **EDUCAUSE Review**, 27 Mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 39-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24305/cadecs.v5i2.2017.19437>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/cadecs/article/view/19437>.

Acesso em: 22 fev. 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra; PINHO, Isabel. Análise bibliométrica da pesquisa em educação durante a pandemia da covid-19. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 238-256, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8666120>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666120/28053>. Acesso em: 11 mar. 2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; ASSIS, Valdegil Daniel de; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades: Revista do Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e325271, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5271>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORTIZ-NÚÑEZ, Roelvis. Análisis métrico de la producción científica sobre covid-19 en Scopus. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, La Habana, v. 31, n. 3, p. e1587, 2020. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132020000300002&lng=es&nrm=iso.

Acesso em: 08 mar. 2022.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUZA, Sandra Zákia. Avaliação em tempos de pandemia: oportunidade de recriar a escola. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08274, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8274>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/8274>. Acesso em: 08 mar. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra Pedro; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. tem., n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SAMPAIO, Inayá Maria. A educação a distância e o ensino emergencial em tempos de pandemia: a alternativa do ensino remoto e outras variantes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1037-1053, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-61690>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61690/32641>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>. Disponível em: <http://arquivo.revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. **SRAG 2021 e 2022**: banco de dados de Síndrome Respiratória Aguda Grave; incluindo dados da COVID-19. Brasília, DF: SUS, última atualização em 17 de março de 2022, 14:11 (UTC-03:00) Disponível em: <https://opendatasus.saude.gov.br/dataset/srag-2021-e-2022>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na Biblioteca Digital**

Brasileira de Teses e Dissertações (1997-2016). 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11286>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. (Re)aproximações entre bibliometria e organização da informação: um relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 734-750, ago./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/1590/pdf>.

Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUZA, Katia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, p. e00309141, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VASCONCELLOS, Rackel Peralva Menezes *et al.* Uma nuvem de palavras para um olhar remoto: a ferramenta Wordclouds em um estudo bibliométrico em tempos pandêmicos. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 81, supl., set./dez.2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1068/1137>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Este livro contém 22 capítulos sobre políticas públicas de formação docente com pesquisas iniciadas em 2011. A elaboração dos capítulos é fruto de experiências no campo do trabalho e da formação docente dos autores e das autoras da referida obra. Ressalto, ainda, que a preparação do livro foi subsidiada pela parceira de profissionais dedicados à valorização da educação pública e comprometidos com a construção coletiva da temática estudada. Espero que esta obra possa colaborar para o entendimento das especificidades dos temas relacionados e incentivar a realização de novas pesquisas no campo das políticas de formação docente com a contribuição para os cursos de formação inicial e continuada de educadores.

Maria Iolanda Monteiro (organizadora)

