

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

Políticas, formação de professores e práticas educativas



ORGANIZADORES

Adriana Cavalcanti dos Santos
Aleph Danillo da Silva Feitosa
Givanildo da Silva

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**



Pedro & João
editores

Conselho Científico da Obra

"Pesquisas em educação: políticas, formação de professores e práticas educativas"

- Ana Lúcia Félix dos Santos (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Ana Paula Cordeiro (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)
Antônio Inácio Diniz Júnior (Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil)
Augusto José Fazenda (Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Angola)
Celestino Gando Caieie (Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, Angola)
Cibele Maria Lima Rodrigues (Fundação Joaquim Nabuco, Brasil)
Claudio Pinto Nunes (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil)
Creusa Ribeiro da Silva Lelis (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Brasil)
Cynthia Carolina Beserra Brasileiro (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil)
Djanira do Espírito Santos Lopes Cunha (Professora da Educação Básica – SEDUC/Piauí, Brasil)
Elaine Luciana Sobral Dantas (Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil)
Elmo de Souza Lima (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Fabricia Carla Viviani (Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil)
Fernanda de Lourdes Almeida Leal (Universidade Federal de Campina Grande, Brasil)
Fernando Ilídio da Silva Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)
Flávio Santiago (Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil)
Iasmin da Costa Marinho (Universidade Estadual do Ceará, Brasil)
Iranete de Araújo Meira (Professora da Educação Básica – Cabedelo/Paraíba, Brasil)
Jaime Farias Dresch (Universidade do Planalto Catarinense, Brasil)
Juscelino Francisco do Nascimento (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Luciano Silveira Coelho (Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil)
Marcia Aparecida Gobbi (Universidade de São Paulo, Brasil)
Maria Aparecida Antero Correia (Universidade Federal de Rondônia, Brasil)
Maria Edgleuma de Andrade (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil)
Maria João Cardona (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal)
Nádson Araújo dos Santos (Universidade Federal do Acre, Brasil)
Otavio Henrique Ferreira da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil)
Paulo Gomes de Lima (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)
Silvanne Ribeiro Velázquez (Universidade Federal da Bahia, Brasil)
Silvio da Silva Júnior (Universidade de Pernambuco, Brasil)
Thiago Pereira da Silva (Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil)
Zilda Gláucia Elias Franco (Universidade Federal do Amazonas, Brasil)

**ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
ALEPH DANILLO DA SILVA FEITOSA
GIVANILDO DA SILVA
(ORGANIZADORES)**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**



Pedro & João
editores

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.

Adriana Cavalcanti dos Santos; Aleph Danillo da Silva Feitosa; Givanildo da Silva [Orgs.]

Pesquisas em Educação: políticas, formação de professores e práticas educativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 491p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0878-7 [Impresso]

978-65-265-0873-2 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Políticas públicas. 3. Formação de professores. 4. Práticas docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>POLÍTICAS, GESTÃO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO	17
<i>Donizete Medeiros de Melo</i> <i>Elione Maria Nogueira Diógenes</i>	
POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTO NOS DISCURSOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	49
<i>Érica Raiane de Santana Galvão</i> <i>Adriana Cavalcanti dos Santos</i>	
POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: PERCURSO, CENÁRIO E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA	69
<i>Ana Karla Loureiro da Silva</i> <i>Marinaide Freitas</i>	
A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR	89
<i>Erivaldo Ferreira da Silva</i> <i>Givanildo da Silva</i>	
GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO WASSU COCAL	109
<i>Simone Maria dos Santos Vanderley</i> <i>Inalda Maria dos Santos</i>	

- FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TIC
NA EDUCAÇÃO NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
MURICI – AL** 129
Mayara Teles Viveiros de Lira
Cleide Jane de Sá Araújo Costa
- NARRATIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES,
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS EGRESSOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA EAD** 149
Willams dos Santos Rodrigues Lima
Maria parecida Pereira Viana
- ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA (2017-2023)** 171
Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros
Cleriston Izidro dos Anjos
Luciana Aparecida de Araujo
- O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS
DESAFIOS: PERCEÇÃO DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE MACEIÓ** 193
Iris Maria dos Santos Farias
Maria Aparecida Pereira Viana
- SURDEZ, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REFLEXÕES SÓCIO HISTÓRICAS** 213
Luana Luzia da Silva
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA: OS DILEMAS DA EXCLUSÃO CONTEMPORÂNEA DO SURDO 229

Geraldo Bernardo

Maria Dolores Fortes Alves

PARRÉSIA E EXEMPLARISMO MORAL: ENSINAR A FRANQUEZA PELA ADMIRAÇÃO 249

Ibrahim Camilo Ede Campos

Walter Matias Lima

PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM DOS TEXTOS 265

Alison Douglas Lima da Silva

Yana Liss Soares Gomes

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM: O CASO DOS CURSOS DE DIREITO 279

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro

Lana Lisiêr de Lima Palmeira

Edna Cristina do Prado

PRÁTICAS CURRICULARES DO/NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FLEXEIRAS: EM PAUTA OS SABERESFAZERES DAS EDUCADORAS 293

Cléia da Silva Lima

Valéria Campos Cavalcante

O CURRÍCULO À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTABELECENDO ALICERCES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	313
<i>Sheyla Maria Rodrigues da Silva Lana Lisiêr de Lima Palmeira Edna Cristina do Prado</i>	
A INTRODUÇÃO À ÁLGEBRA NOS LIVROS DIDÁTICOS	329
<i>Carlos Eduardo Müller</i>	
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA	365
<i>Jenekésia Lins da Silva Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
WHATSAPP E APRENDIZAGEM MÓVEL NAS AULAS DE MATEMÁTICA	405
<i>Vítor Marinho Silva Carloney Alves de Oliveira</i>	
O DIÁLOGO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM ON-LINE	427
<i>Júlio Cesar Correia da Silva Fernando Silvo Cavalcante Pimentel Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	
GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	451
<i>Raphael de Oliveira Freitas Fernando Silvo Cavalcante Pimentel</i>	

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: 469
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR
DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS

Marcos Emanuel de Barros Silva

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Maria Danielle Araújo Mota

SOBRE OS ORGANIZADORES 491

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é um espaço de formação acadêmico-científica que, há mais de duas décadas, vem formando recursos humanos de alto nível para atuação nos diferentes espaços que demandam uma lida profissional e investigativa com o fenômeno educativo.

Na presente coletânea intitulada **Pesquisas em educação: políticas, formação de professores e práticas educativas**, egressos e professores do PPGE-CEDU-UFAL expõem resultados de estudos realizados no âmbito do referido Programa. Os escritos estão agrupados em três seções temáticas: **1) Políticas, gestão da educação e formação de professores; 2) Processos e práticas educativas; e 3) Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.**

A seção 1 reúne 12 trabalhos, divididos em três blocos. No primeiro bloco, dedicado à **Política educacional**, estão: o texto de Donizete Medeiros de Melo e Elione Maria Nogueira Diógenes, que é um estudo epistemológico no campo das políticas públicas de educação com ênfase na multidisciplinaridade em que essas políticas se inserem em um contexto histórico determinado por relações de poder assimétricas; o escrito de Érica Raiane de Santana Galvão e Adriana Cavalcanti dos Santos, que analisa os discursos referentes à concepção de alfabetização defendida na Política Nacional de Alfabetização que escamoteia a complexidade dos conceitos e dos processos de ensino e aprendizagem; e o capítulo de Ana Karla Loureiro da Silva e Marinaide Freitas, que examina o caráter democrático e inclusivo da Política Estudantil da UFAL para a permanência na Universidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

O segundo bloco dessa seção (**gestão educacional**) é composto pelo texto de Erivaldo Ferreira da Silva e Givanildo da Silva, que nos convoca a conhecer as diferentes concepções que permeiam as legislações e influenciam o papel do gestor escolar e dos demais profissionais que atuam nas escolas; e pelo estudo de caso realizado por Simone Maria dos Santos Vanderley e Inalda Maria dos Santos, acerca das peculiaridades, inovações e desafios da prática gestora em uma escola estadual situada no território indígena alagoano *Wassu Cocal*.

O terceiro e último bloco dessa seção (**formação de professores**), composto por sete textos, traz as pesquisadoras Mayara Teles Viveiros de Lira e Cleide Jane de Sá Araújo Costa, analisando os desafios e os resultados do uso das TICs na formação continuada de professores de Murici-AL, que lidam com a Educação do Campo; Willams dos Santos Rodrigues Lima e Maria Aparecida Pereira Viana relatam os resultados da investigação sobre os saberes e práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia EaD no contexto da Universidade Aberta do Brasil; Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros, Cleriston Izidro dos Anjos e Luciana Aparecida de Araujo examinam a produção e as contribuições acadêmicas recentes sobre o estágio supervisionado na formação de professores da Educação Infantil; Iris Maria dos Santos Farias e Maria Aparecida Pereira Viana analisam a percepção dos professores a respeito da experiência do ensino remoto emergencial frente a necessidade do isolamento físico ocasionado pela pandemia da Covid-19; Luana Luzia da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes discutem sobre os aspectos constitutivos da formação profissional de professores surdos a partir de uma pesquisa realizada em uma universidade do Nordeste brasileiro. Geraldo Bernardo e Maria Dolores Fortes Alves denunciam a continuidade de práticas de exclusão contra pessoas com deficiência, a exemplo dos surdos; e Ibrahim Camilo Ede Campos e Walter Matias Lima refletem sobre os desafios da formação moral na educação contemporânea, a partir de um

paralelo entre duas teorias distintas: a do parresiasta, de Michel Foucault, e a do exemplarismo moral, de Linda Zagzebski.

A seção 2 (**Processos e práticas educativas**) envolve cinco trabalhos, onde Alison Douglas Lima da Silva e Yana Liss Soares Gomes escrevem sobre práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa; Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro, Lana Lisiêr de Lima Palmeira e Edna Cristina do Prado fazem uma análise da crise pela qual passa o ensino superior no país, registrando a preocupação de que este possa se tornar uma mercadoria, diante do modelo capitalista sedimentado, dando maior ênfase à crise no ensino jurídico brasileiro; Cléia da Silva Lima e Valéria Campos Cavalcante examinam as práticas pedagógicas de educadoras, que reconheceram os *saberes-fazer* dos estudantes nos currículos escolares, no contexto pandêmico no município de Flexeiras – AL; Sheyla Maria Rodrigues da Silva e Lana Lisiêr de Lima Palmeira investigam as contribuições dos postulados dos Direitos Humanos, na perspectiva da Educação Antirracista, abordando o contexto histórico-político dos debates com base na luta contra a discriminação e o racismo no ambiente educativo; e Carlos Eduardo Muller busca entender se haveria conformidade das características da Educação Algébrica para os diferentes períodos históricos nos livros e manuais didáticos.

E, por fim, na seção 3 (**Tecnologias da informação e comunicação na Educação**), também composta por cinco trabalhos, conta-se com as contribuições de Jenekésia Lins da Silva e Luís Paulo Leopoldo Mercado, que investigam as contribuições da utilização da plataforma *GoConqr* nas aulas de Física, a qual propiciaria ao estudante um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para socialização do conhecimento na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa; Vítor Marinho Silva e Carloney Alves de Oliveira analisam como um grupo organizado em um aplicativo de mensagens instantâneas pode contribuir para produzir conhecimentos matemáticos em uma turma do Ensino Fundamental; Júlio Cesar Correia da Silva, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Luís Paulo Leopoldo Mercado versam sobre

como as estruturas tecnológicas de interação virtual podem problematizar a ocorrência do diálogo eletrônico para determinar a existência da aprendizagem on-line; Raphael de Oliveira Freitas e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel analisam as experiências de aprendizagem de estudantes de Licenciatura em Matemática com o uso da gamificação e como esta contribui para a aprendizagem; e Marcos Emanuel de Barros Silva, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Maria Danielle Araújo Mota analisam as percepções de estudantes de Ciências Biológicas sobre as possibilidades de uso da realidade virtual aumentada.

A obra é organizada por Adriana Cavalcanti da Silva, Givanildo da Silva e Aleph Danillo da Silva Feitosa, os quais, assim como o primeiro autor de cada texto acima referido, são egressos do PPGE-CEDU-UFAL e, no caso de Givanildo e Adriana, atuais coordenadores do Programa pelo qual foram formados.

Convidamos você para a leitura dos 22 textos que compõem a referida coletânea, os quais representam uma pequena amostra daquilo que vem sendo produzido no âmbito da pesquisa em educação na Universidade Federal de Alagoas.

Maceió – AL, 22 de outubro de 2023.

Adalberto Duarte Pereira Filho;
Valci Melo.

Professores do CEDU-UFAL e egressos do PPGE-CEDU-UFAL

**POLÍTICAS, GESTÃO DA EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO

Donizete Medeiros de Melo¹
Elione Maria Nogueira Diógenes²

INTRODUÇÃO

[...] a epistemologia das políticas educacionais sinalizaria para o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais (Saviani, 2017, p. 02).

A epistemologia no campo das políticas educacionais é compreendida por Saviani (2017), como relevante nas abordagens no campo teórico das políticas educacionais, marcando a legitimidade e os limites do conhecimento científico entre política e pedagogia. O autor define a análise epistemológica das políticas

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: donizete_medeiros@outlook.com. CV: <http://lattes..br/8634543864980363>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0403-5449>.

² Professora associada III do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atua na Graduação e na Pós-graduação em Educação. Atua no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem Pós-Doutorado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Concluiu o Doutorado em Políticas públicas na mesma Universidade. Tem Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Áreas de interesse: políticas públicas, políticas públicas de educação, gestão educacional, gestão democrática, educação formal e não-formal, educação em direitos humanos. E-mail: elionend@uol.com.br CV: <http://lattes.com.br/2352567866641388>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>. <https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR>.

educacionais como uma ação científica que “[...] pressupõe a compreensão da política educacional como uma atividade que se exerce no entrecruzamento de duas ciências práticas: a ciência política e a ciência pedagógica” (Saviani, 2017, p. 01).

Neste capítulo, trazemos algumas concepções de análises epistemológicas das políticas educacionais na qualidade de área multidisciplinar, que dialoga com outras áreas da ciência, como já mencionado. O objetivo é analisar o conhecimento nessa área a partir da delimitação de estudos sobre as políticas educacionais com ênfase para o seu campo multidisciplinar. São apresentadas as apreciações de alguns estudos no âmbito da produção acadêmica que debatem as políticas educacionais reconhecendo a sua dimensão multidisciplinar, com destaque para educação, problematizando a análise por meio da perspectiva crítica enquanto teórico-analítico das políticas públicas.

Os estudos em políticas de educação têm avançado nos últimos anos e encontra-se em processo de construção, isto é, demanda sistematização e compreensão da política de educação. Em âmbito acadêmico, as pesquisas abrangem várias vertentes epistemológicas, acompanhando o desenvolvimento científico/acadêmico das pesquisas em políticas públicas, inseridas no campo das ciências sociais e humanas.

A MULTIDISCIPLINARIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

No âmbito da política de educação, parte dos estudos visa à avaliação das políticas educacionais (Cury, 2007; Bollmann, 2010; Rodrigues, 2013). Para Rodrigues (2013, p. 59) “[...] a área da educação foi pioneira no Brasil. Evidentemente, há que se levar em conta as especificidades da área da educação que têm a avaliação como fundamento de sua prática: o ensino e aprendizagem”.

Saviani (2017), nos atenta para o resgate da análise da epistemologia da política educacional como característica da política na qualidade de ciência da prática, recorrendo para a

dialeticidade do pensamento enquanto práxis. Tal atitude acadêmica parte do diálogo entre a política e a pedagogia, que conduzem e permeiam os processos educativos. Defendemos que, quando compreendemos as políticas educacionais em sua dimensão multidisciplinar, podemos debater e endossar outras vertentes teóricas e epistemológicas para o campo em estudo.

Com base nos estudos teóricos de Marx (1998, 1999, 2009) e, considerando a ampliação da visão marxiana na compreensão e nos estudos do marxismo sobre a teorização do Estado capitalista/neoliberal, acrescentamos as contribuições críticas de Mézáros (2002). Como são várias as categorias do marxismo, para esta pesquisa, partimos de duas categorias estruturantes. A primeira é a análise da infraestrutura da sociabilidade neoliberal consolidada no Brasil a partir de 1990, em que se insere e emergem as políticas públicas. A segunda é a superestrutura na figura do Estado como uma estrutura jurídico-política, ideológica e econômica da sociedade.

Almeida e Silva (2013) sinalizam uma perspectiva crítica de análise da epistemologia para investigação da política educacional. Os autores compreendem que, em uma análise crítica, a pesquisa “[...] situa-se também como mediadora na articulação dos aspectos estrutural e superestrutural da realidade social. Ela é ideológica, constituindo-se também no cimento agregador do bloco histórico” (Almeida; Silva, 2013, p. 32). A teoria crítica, junto ao materialismo-histórico-dialético, norteou a pesquisa.

A gênese do modo de produção capitalista, a partir da teoria do marxismo histórico-dialético, possibilitou-nos analisar a realidade em que estamos inseridos de forma crítica. A compreensão partiu da análise histórico-crítica das concepções teóricas e epistemológicas das políticas públicas de educação, que se colocam por meio do movimento histórico da sociedade neoliberal, desde a década de 1990, no Brasil, com a doutrina do Estado Neoliberal.

Ao tratarem sobre a consolidação dos estudos em epistemologia no campo da política educacional, Almeida e Tello

(2013) têm desenvolvido essa categoria de estudos a partir do desenvolvimento de três componentes. Para melhor ilustrá-los, confeccionamos o quadro 1:

Quadro 1 – Componentes para a análise dos estudos epistemológicos da política educativa.

Componentes	Definição	Perspectivas/Posicionamentos/Enfoques
Perspectiva Epistemológica	É a cosmovisão assumida pelo pesquisador para guiar a pesquisa. Na metodologia da pesquisa, seria compreendida como a Teoria Geral.	Marxismo; neomarxismo; estruturalismo; pós-estruturalismo; existencialismo; humanismo; positivismo e pluralismo.
Posição Epistemológica	É a Teoria Substantiva, ou seja, é o posicionamento político e ideológico adotado pelo pesquisador. Isto é, não são modos de ler a realidade, mas sim modos de construí-la em termos de refletividade epistemológica.	Neoinstitucionalistas; institucionalistas, clássico ou jurídico-legal; construtivismo político, ecletismo, pós-moderno, pós-modernista, neoliberal, funcionalista, crítico, humanista, economicista etc.
Enfoque Epistemológico	É a categoria na qual confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador; é o enfoque metodológico. A metodologia não deve ser concebida de forma isolada, porque constitui a epistemologia da pesquisa.	Está alinhada aos outros componentes: Perspectiva Epistemológica e Posição Epistemológica.

Fonte: Os autores (2021).

Vemos, no quadro 1, um esforço para a sistematização dos estudos em epistemologias da política educativa, de modo a definir e a consolidar a área. É importante não confundir temáticas de estudos em política educativa com as perspectivas e posicionamentos epistemológicos (Almeida; Tello, 2013).

Analizamos as obras considerando três pontos centrais para o enfoque da análise epistemológica: (1) como os autores concebem sua visão geral acerca da perspectiva epistemológica (teoria geral) adotada para as investigações em política educativa; (2) como se materializa a posição epistemológica (posicionamento político e ideológico) dos pesquisadores para a compreensão da política educativa; (3) como os autores apresentam o enfoque epistemológico da pesquisa. Nos três casos, observou-se o movimento de compreensão das políticas educativas, por meio da dialeticidade.

Devido a vasta produção na área³, trouxemos obras que compreendem e que investigam a produção do conhecimento em políticas públicas de educação, não com o propósito de hierarquizar as produções e/ou privilegiar algumas e não outras, mas sim de trazer identidade para a análise dos estudos que tratam a episteme da educação no aspecto político. Nossa preocupação não foi em quantidade de trabalhos em uma amostra de grande escala. Portanto, focamos em cinco trabalhos acadêmicos, visando à validade da investigação.

O material elegido teve, como princípio descritivo para seleção, a abordagem que os autores usaram para construção das suas pesquisas, sendo a compreensão da epistemologia das políticas de educação e/ou o levantamento detalhado de obras que contribuem para educação e a pesquisa em política educacional.

A primeira obra selecionada foi “A educação como política pública”, de Janete Maria Lins de Azevedo⁴, escolhida para análise

³ Os estudos em epistemologia da política educacional são recentes no Brasil. Entre os principais pioneiros da temática, podemos citar os estudos internacionais em Tello (2012) e Ball (2011), e com a produção nacional a partir de Mainardes (2006, 2009, 2018); Tello e Mainardes (2012); Almeida e Tello (2013). Dessa forma, esta é uma área que se encontra em processo embrionário, tendo poucas produções na área e em processo de estruturação. Dado a especificidade de inserção do caráter multidisciplinar na política educacional, optamos por analisar apenas obras que tratam/aproximam-se do objeto em estudo, para desenvolver a pesquisa.

⁴ Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (campus do Recife e do Agreste) e ao

devido à sua relevância no campo de estudo. Esta é uma obra considerada clássica que sistematizou e desencadeou diversos estudos em políticas de educação e sua relevância para a política social. Em seu livro, a autora reúne a análise das principais abordagens e busca ir além da investigação das políticas públicas ao extrapolar o campo da sociologia e da ciência política, já sinalizando para o caráter interdisciplinar em enfoque do fenômeno. No quadro 2, trazemos o escopo da obra em questão.

Quadro 2 – Escopo da obra de Azevedo (1997).

Desenho e escopo	Trata as políticas sociais a partir da sua inserção em um espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representa a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”. Insere-se a política educacional neste espaço, contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas.
Temas abordados	Abordagem neoliberal; Teoria liberal moderna da cidadania; Abordagem pluralista; Abordagem social-democrata; Abordagem marxista; Política educacional e as abordagens.
Correntes epistemológicas discutidas	Neoliberal; Pluralista; Social-democrata; Marxista.
Posicionamento epistemológico	Crítica – Reformista – a autora compreende as políticas educacionais a partir do movimento social considerando a transformação da sociedade mediante a introdução de reformas graduais e sucessivas na legislação e nas instituições já existentes a fim de torná-las mais igualitárias.

Fonte: Os autores (2021).

Em sua obra, Azevedo (1997) parte da compreensão das abordagens dos estudos na área da política educacional, inserindo-a na sua dimensão teórico-analítica no campo das políticas

curso de Pedagogia (*campus* do Recife). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas da Educação.

públicas, aprofundando tal análise com destaque à educação como uma política social. A autora destaca quatro abordagens de análise, são elas: neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista. Para a nossa análise, trazemos as contribuições da autora acerca do destaque feito para a política educacional a partir de cada abordagem.

A abordagem neoliberal analisa a política educacional “[...] seguindo as categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão enquanto política pública – de total responsabilidade do Estado –, é sempre posta em xeque” (Azevedo, 1997, p. 17). Nesta abordagem, “[...] concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (Azevedo, 1997, p. 17).

Tal abordagem tem sido alvo de crítica nos últimos anos nas pesquisas em políticas educacionais no Brasil (Natividade; Nomeriano, 2017). Dado a reforma do Estado brasileiro em 1995 e a intensificação do projeto neoliberal, que tem se instaurado nos últimos anos no país, na forma do Estado neoliberal, temos observado uma materialização deste projeto ideológico nos meandros das políticas educacionais.

A segunda abordagem debatida por Azevedo (1997) diz respeito à abordagem pluralista. É destacado que, para os pluralistas, a política educacional “[...] se dá ao próprio papel da educação, tratada no contexto da questão da racionalidade e, portanto, da vinculação entre o conhecimento e a distribuição de poder na sociedade” (Azevedo, 1997, p. 28).

A terceira abordagem trazida pela pesquisadora é a social-democrata, na qual “[...] agregam-se os estudos que focalizam os sistemas de proteção social como uma totalidade” (Azevedo, 1997, p. 29). Tal abordagem leva como sua referência a abordagem da sociabilidade capitalista em países de capitalismo avançado da Europa, berço do capitalismo. Para os autores que defendem tal perspectiva, apesar de conhecerem os problemas que acompanham

a gestão das políticas educacionais em meio a sociedade capitalista, não têm por suposto a total substituição do Estado (Azevedo, 1997).

Essa abordagem eclodiu durante a década de 1960 enquanto percepção do papel do *Welfare State* e os seus primeiros sinais de crise que levaram a sua ruptura no mundo. Uma grande influência foi Esping-Andersen (1991), ao inaugurar uma geração de estudos que compara a concepção de Estado de bem-estar social, apoiados na tipologia dos três regimes de bem-estar: Regime liberal, Regime conservador-corporativo e Regime social-democrata. Tais estudos com essa abordagem contribuíram para a defesa de um melhor padrão de justiça nos marcos das sociedades capitalista a partir do Estado como conciliador entre o conflito capital e trabalho.

A quarta e última abordagem apresentada por Azevedo (1997) é a marxista. A autora aponta que, nesta tradição de pensamento, não é correto tomar o marxismo como uma simples abordagem, visto que, “[...] em se tratando de um paradigma, multiplica-se em um amplo leque de tendências e teorias” (Azevedo, 1997, p. 39). Nesta abordagem, a política educacional é um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo o parâmetro do próprio capitalismo. A regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se numa estratégia para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (Azevedo, 1997).

Entre as principais contribuições de Azevedo (1997), para os estudos em políticas públicas de educação, podemos destacar:

I. Trouxe o debate de possíveis caminhos teórico-metodológicos na investigação da educação como uma política social de natureza pública;

II. Discutiu o enfoque de distintas abordagens que norteiam os estudos sobre as políticas públicas, para nelas situar o tratamento que é reservado à educação nesta dimensão: como uma política de corte social;

III. Situou, por meio de um resgate histórico-teórico, as abordagens próprias aos estudos das políticas públicas pelo exame das vertentes: neoliberal, pluralista, social-democrata e marxista,

para análise específica da política educacional, enfocando-a em sua dimensão macropolítica;

IV. Apontou um caminho teórico-metodológico que, face às especificidades da realidade brasileira, pudesse contribuir para iluminar as análises da política educacional a partir da sua dimensão e das ferramentas que são próprias da área em questão.

A segunda, foi o capítulo “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional”, de Stephen J. Ball⁵. Ele faz parte do livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, organizado por Ball e Mainardes (2011). É um texto de relevância internacional que vem influenciando diversos pesquisadores no campo da política de educação no Brasil, sobretudo na consolidação de estudos teórico-metodológicos que visam compreender a epistemologia da política educacional. O quadro 3 apresenta o escopo da obra.

Quadro 3 – Escopo do capítulo de Ball (2011).

Desenho e escopo	Trata a política educacional por meio das transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil em um contexto de reformas.
Temas abordados	Provisão social; Setor público; Reforma educacional; Novo gerencialismo; Neoliberalismo; Estado; Sociedade Civil; Pesquisa em política educacional; Epistemologia profunda; Epistemologia de superfície.
Correntes epistemológicas discutidas	Realismo. Essencialismo. Reformista. Funcionalista. Pluralista.

⁵ Professor do *Institute of Education – University of London*. Ocupa a *Catédra Karl Mannheim Professor Of Sociology of Education*. É um dos mais conhecidos pesquisadores no campo das políticas educacionais.

Posicionamento epistemológico	Crítica – Reformista – o autor compreende as políticas educacionais a partir do movimento social considerando a transformação da sociedade mediante a introdução de reformas graduais e sucessivas na legislação e nas instituições já existentes a fim de torná-las mais igualitárias.
--------------------------------------	---

Fonte: Os autores (2021).

A análise da obra tornou-se fundamental, visto que tem sido mencionada com centralidade em estudos epistêmicos no campo político da educação na América Latina⁶, que estão trilhando as fronteiras da produção de pesquisa em epistemologia da política de educação. Ball (2011) discute as transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil no Reino Unido, apontando para um movimento não apenas local, mas em nível mundial (sociedades do mundo ocidental e das sociedades desenvolvidas). O autor também discute os estudos educacionais relacionados à pesquisa em políticas educacionais.

Ball (2011) apresenta dois tipos de epistemologia pertinente às pesquisas em política educacional, a “epistemologia profunda” e a “epistemologia de superfície”, trazendo um caráter crítico de análise, de forma construtiva e reflexiva. A epistemologia profunda considera questões mais amplas e densas dos pressupostos de poder, verdade e subjetividade. Consideramos, então, os pilares fundamentais da pesquisa, em termos ontológicos e epistemológicos. Na epistemologia de superfície, são compreendidas as relações entre conceptualização, desenho e condução da pesquisa e interpretação. São reflexões sobre o acesso a dados; o *status* de interpretação do ator, a validação do entrevistado e outras.

Para o autor,

[...] de variadas formas, nossa pesquisa e nossas conceptualizações científicas, podem ser fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar ‘problemas sociais’, apesar de uma fachada de objetividade obscurecer esse processo e

⁶ Ver Mainardes (2017).

posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a 'problemas' específicos (Ball, 2011, p. 33).

Entre as principais contribuições de Ball (2011) para os estudos em epistemologias de pesquisa educacional, podemos mencionar:

I. Contribuiu teoricamente para os estudos epistemológicos de política educacional partindo de dois tipos de epistemologia no processo de pesquisa: epistemologia profunda e epistemologia de superfície;

II. Enfatizou a epistemologia profunda como relevante para os pesquisadores, já que se deve considerar uma abordagem que explicita e problematiza os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas estruturais profundas das políticas educacionais;

III. Questionou as análises de políticas como dominada por um pressuposto implícito, não discutido, de racionalidade, de que os processos de políticas são racionais, de que é um processo ordenado, coerente. Isso traz distorções ao trabalho empírico, pois a política não é um processo muito racional e ordenado, precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos sobre como o mundo social funciona, de forma mais geral;

IV. Defendeu que as análises de políticas educacionais devem partir da concepção teórico-crítica que necessite reconhecer, identificar e defender as versões da política cultural da diferença, que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade.

A terceira é o estudo de Marilda Pasqual Schneider⁷, intitulado "Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo", que traz a relevância de se compreender as políticas educacionais como um tema em consolidação. Schneider (2014, p. 2014) aponta que:

⁷ Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Atualmente contribui como vice coordenadora do Programa.

Abrigados no guarda-chuva das ciências humanas e tendo as políticas públicas como espaço teórico-analítico próprio, os estudos em políticas educacionais encontram guarida em diferentes áreas de conhecimento, dando azo a uma variedade de abordagens e temáticas.

A autora assinala para a característica pertinente ao campo de estudo, ao passo que compreende e reconhece as várias abordagens temáticas presentes. Além de perfilhar que existe uma diversidade de áreas que podem acolher os estudos em políticas educacionais, mas aponta que é nas ciências sociais e humanas que a área encontra sua fonte fundamental de inspiração no que concerne ao uso de teorias e categorias analíticas (Schneider, 2014). No Quadro 4, trazemos o escopo da obra.

Quadro 4 – Escopo do artigo de Schneider (2014).

Desenho e escopo	Aponta para a reflexão sobre as especificidades da pesquisa em política educacional, sua problemática e os desafios na consolidação de uma área de conhecimento que se encontra, atualmente, em franca expansão no país.
Temas abordados	Desafios; Pesquisa em política educacional; Pós-graduação.
Correntes epistemológicas discutidas	Funcionalista.
Posicionamento epistemológico	Positivismo – incrementalismo – a autora parte da perspectiva que as decisões para implantação das políticas educacionais são determinadas de forma marginal, isto é, pela força de quem detém o poder.

Fonte: Os autores (2021).

Schneider (2014) debate o contexto de composição do campo de pesquisa em política educacional no Brasil, por meio da apresentação de algumas especificidades para área, dada sua vinculação às políticas públicas e à ciência política. A autora propõe-se a debater os problemas e desafios na sua materialização por meio de uma abordagem crítica e dialética acerca da política educacional.

O pesquisador (2014) evidencia, no campo da política de educação, a necessidade de construção de referenciais teórico-metodológicos adequados sobre a análise de políticas públicas e educacionais. Destacando como principais problemas da área na atualidade: (a) a falta de consistência e explicitação dos pressupostos teóricos que sustentam as análises; (b) o uso de autores de matrizes epistemológicas distintas, sem problematização; (c) a centralidade nos processos locais, sem articulação com contextos mais amplos.

As principais contribuições, para o campo de estudo, trazidas por Schneider (2014) são:

I. Apontou como desafio coerente a busca e o uso consciente-reflexivo das abordagens teóricas e metodológicas do campo;

II. Argumentou favoravelmente à construção de um arcabouço teórico-metodológico coerente com a escolha do objeto de pesquisa;

III. Defendeu a pesquisa em política educacional a ser compreendida como uma área de conhecimento em construção;

IV. Analisou as pesquisas em políticas educacionais como um campo teórico aberto a múltiplas e variadas interferências, favorecendo, em alguns casos, atitude descuidada no tocante aos parâmetros teóricos que modelam a investigação, mesmo as mais empíricas. Do mesmo modo, em alguns casos, costuma-se tomar “a indignação moral” como “justificativa teórica”.

O quarto é o texto “Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas”, de Luciana Rosa Marques⁸, Edson Francisco de Andrade⁹ e Janete Maria Lins de Azevedo, que trazem a análise do discurso como possibilidades de apreensão de sentidos produzidos e reproduzidos no processo de elaboração e de implementação de políticas educacionais. É destacado como “[...]”

⁸ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Integra a rede de pesquisa: *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe).

⁹ Professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional (DAEPE/UFPE).

necessário que o pesquisador desenvolva seu trabalho na direção do exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas” (Marques; Andrade; Azevedo, 2017, p. 56).

Quadro 5 – Escopo do artigo de Marques; Andrade e Azevedo (2017).

Desenho e escopo	Identifica, na ‘Análise Crítica do Discurso’, possibilidades de apreensão de sentidos produzidos e reproduzidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas de educação.
Temas abordados	Política Educacional; Análise Crítica do Discurso; Campos Discursivos da Política Educacional.
Correntes epistemológicas discutidas	Perspectiva discursiva. Funcionalista.
Posicionamento epistemológico	Positivismo – incrementalismo – os autores partem da perspectiva que as decisões para implantação das políticas educacionais são determinadas de forma marginal, isto é, pela força e discurso de quem detém o poder.

Fonte: Os autores (2021).

Os autores defendem que a análise das políticas educacionais deve partir dos limites do campo da política em que o discurso é produzido, apropriado e ressignificado como um lugar de luta em que cada agente busca o reconhecimento de sua visão como objetiva. Este é um campo de poder que possui regras e desafios específicos. Com isso, é necessário que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa no contexto da prática, fazendo-se indispensável relacionar os textos da política à prática.

Podemos destacar, como principais contribuições no campo da epistemologia da educação, que os autores:

I. Propõem uma abordagem discursiva de análise das condições que possibilitam lutas hegemônicas como resultado de processos políticos que tramitam no campo da educação;

II. Investigaram a política educacional a partir da Análise Crítica do Discurso compreendendo-a como prática articulatória,

na qual se estabelece uma luta hegemônica pela fixação de significados, permitindo a construção de certos textos;

III. Colaboram para a compreensão que os estudos da política educacional em uma perspectiva discursiva devem analisar as lutas por hegemonia que resultam das disputas pela fixação de sentidos no campo da política educacional.

A quinta e última é o estudo de Solange Toldo Soares¹⁰, com o texto “A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura”. Este foi um estudo produzido com o objetivo de sistematizar as produções no interior das políticas educacionais no Brasil. A autora revisa a literatura produzida na área com destaque para alguns pesquisadores que investigam a temática. A escolha do artigo ocorreu devido ao grande número de obras citadas e apreciadas a partir de um levantamento que a pesquisadora realizou.

Quadro 6 – Escopo do artigo de Soares (2018).

Desenho e escopo	Toma como base a Teoria Social de Pierre Bourdieu para revisão da literatura dos estudos de política educacional no Brasil.
Temas abordados	Política Educacional; Campo acadêmico; Revisão de literatura.
Correntes epistemológicas discutidas	Perspectiva pluralista. Funcionalista.
Posicionamento epistemológico	Funcionalista – coalisão de defesa – a autora argumenta que as políticas educacionais são produzidas com base nas relações entre os agentes e os sujeitos enquanto atores sociais que devem comprometer-se com a elaboração, execução e avaliação da política.

Fonte: Os autores (2021).

Em sua pesquisa, Soares (2018) defende que os trabalhos, nesta categoria, indicam que há necessidade de maior discussão sobre as

¹⁰ Assessora educacional na consultoria em política e gestão educacional pela Renova. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

teorias e metodologias utilizadas no campo acadêmico da política educacional. A autora constata e problematiza que “[...] os trabalhos analisados mostraram que há ausência teórica e de aprofundamento dos estudos em Política Educacional no Brasil” (Soares, 2018, p. 07).

Em relação ao campo das tendências entre os objetos de estudo do contexto acadêmico da política educacional no Brasil, a autora constata: (a) O Estado, na sua relação com a sociedade civil, é um dos objetos de estudo das pesquisas com maior destaque; (b) A análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional; (c) A relação dos estudos da Política Educacional com a gestão educacional; (d) A relação da política educacional com a formação de professores e a carreira docente; (e) As abordagens sobre concepções e teorias que fornecem base para os objetos de estudo em política educacional (Soares, 2018).

Entre as principais contribuições do estudo de Soares (2018), destacamos que a autora:

I. Detectou que a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil constitui-se com a preocupação dos autores em discutir o conceito campo para se referir à área de pesquisa em política educacional no Brasil;

II. Constatou que as pesquisas consideram que há desafios e dificuldades do campo acadêmico da política educacional em relação às ferramentas teórico-metodológicas para a realização das pesquisas;

III. Problematizou a existência de lacunas que giram em torno da (in)definição dos objetos de estudo da política educacional, do nível de aprofundamento (ou falta dele) nas análises, da escolha e explicitação das teorias e metodologias utilizadas, e aprofundamento do diálogo com outras áreas de conhecimento.

A análise deste material nos ajudou a compreender como se encontra o panorama de produções acerca das políticas de educação no Brasil nos últimos anos, identificando as perspectivas e tendências epistemológicas das produções, visto que parte dessas não adentram a cientificidade das políticas públicas, levando como pressuposto a

epistemologia do conhecimento que constitui a área. Algumas críticas e confrontos das obras são trazidas no tópico a seguir.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA CRÍTICA

Como nossa análise fundamentou-se em uma perspectiva crítica acerca do tema à luz do materialismo-histórico-dialético, levamos em conta o que propõe Saviani (2017), no sentido de compreender as políticas educacionais como emergentes em uma estrutura e superestrutura social que se constituem a partir de forças econômicas que prevalecem a manutenção da ordem neoliberal, tendo Estado o papel de legalizar e legitimar a manutenção do *status quo* por meio do regime político prevalecente.

Os estudos em políticas de educação requerem dos estudiosos da área não simplesmente percebê-la como uma esfera burocrática, mas como um terreno fértil de possibilidades em dois sentidos: (a) produção do conhecimento e (b) transformação da realidade brasileira. Por esta razão, a compreensão teórica das políticas educacionais deve desvelar a ação prática do real em que se insere a política educacional.

O texto de Schneider (2014) aponta que “[...] uma das especificidades da pesquisa em política educacional consiste em tomá-la em sua relação com o Estado e no papel por ele assumido quanto à educação, em diferentes contextos históricos” (*Ibid*, p. 10). A autora reafirma a importância do papel do Estado como agente promotor das políticas de educação dado os diferentes contextos históricos e destaca que as políticas educacionais:

Resultam de processos complexos de negociação, compreendem diferentes níveis do processo educacional – desde governos, escolas, professores, até pais, alunos e comunidade em geral -, pesquisas em políticas educacionais associam a produção de dispositivos legais, mas também a produção de documentos e o trabalho do professor, relacionando-as com outras áreas de

políticas sociais, tais como a familiar, a assistência social, a do trabalho, entre outras (Schneider, 2014, p. 10-11).

Isso nos atenta à dimensão social a qual se inserem as políticas públicas de educação, como produto de processos complexos, que requerem análises e cautela por parte do pesquisador, já que é por meio das políticas de educação que se estrutura todo o sistema social e educacional. Nesse sentido, torna-se importante o domínio do campo teórico para compreensão do real.

Schneider (2014) afirma que as políticas educacionais são concebidas tanto como produto quanto como processo. Como isso se constitui como uma de suas especificidades, representa ao mesmo tempo um de seus problemas e também um desafio para as pesquisas na área. Tal colocação aponta para o desafio de compreender as políticas públicas como um processo contínuo de autoafirmação epistêmica.

Para Mainardes (2017), os estudos das políticas de educação são abrangentes e tal como a educação é uma arena que não possui regras rigorosas de filtragem, sendo bastante inclusivo. Com isso, o autor o reconhece como:

[...] um campo complexo, visto que se caracteriza por ser um projeto científico e ao mesmo tempo um projeto político, ou seja, envolve uma 'fronteira viva' entre o campo acadêmico e o campo político [...]. Além disso, envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional (Mainardes, 2017, p. 18)

A compreensão que tal área do conhecimento atravessa um projeto científico e ao mesmo tempo político é indispensável para os pesquisadores. Dadas as diversas realidades educacionais, devemos reconhecer que os estudos em e para políticas educacionais não devem apenas traduzir a realidade por meio de números e de teorizações, mas como uma possível forma de transformar essas realidades de maneira que não se favoreça a ordem econômica e que privilegie o respeito à dignidade humana na garantia dos seus direitos fundamentais, sem perder de vista a

justiça e a igualdade social para distribuição das riquezas materialmente produzidas.

Conforme Mainardes (2017), como projeto científico, os estudos em políticas educacionais necessitam oferecer análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, tais estudos devem estar sempre comprometidos em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social, igualdade e criticidade.

Concordamos com o que traz o autor, na medida em que as pesquisas em política educacional são estruturantes e necessárias para a modificação do *status quo*. Como contribui Vieira (2007, p. 56), “no plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la”.

Saviani (2017, p. 04) aponta que:

As políticas educacionais se formulam no cruzamento de duas ciências práticas, a política e a pedagogia, segue-se como conclusão inevitável que a tarefa precípua da epistemologia das políticas educacionais será precisar o estatuto teórico das ciências práticas. Nessa tarefa será preciso fazer intervir intencionalmente a categoria dialética da relação entre teoria e prática.

A dimensão dessas análises deve articular teoria e prática, posto que, ao realizarmos pesquisas no âmbito das políticas educacionais, discorremos e projetamos uma realidade que precisa ser envolvida e problematizada, pois compreendemos que não existe neutralidade no conhecimento científico em pesquisas no âmbito das ciências sociais e humana.

Marques, Andrade e Azevedo (2017, p. 58) compreendem que as políticas educacionais:

[...] expressam a multiplicidade e a diversidade da Política Educacional em dado momento histórico. Nesse movimento, as políticas que expressam as pretensões dos diversos grupos que constituem o Poder Público se materializam na gestão ao serem convertidas em ações estatais.

Tal análise direciona a compreensão das políticas educacionais como produto histórico. Por se propor a considerarem o papel da análise crítica do discurso nas políticas educacionais, os autores trazem uma abordagem a partir da concepção de compreensão do Estado e das forças políticas que estabelecem o processo de definição e execução das políticas públicas de educação.

Soares (2018), ao analisar alguns trabalhos produzidos entre 1994 a 2018, aponta que esses trabalhos demonstraram um “vácuo” teórico dos estudos em política educacional no Brasil. A autora afirma que tal resultado deve “[...] haver relação com a herança teórica do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil e a forma como essas teorias foram apropriadas ao longo do tempo nas pesquisas” (Soares, 2018, p. 08).

Por essa razão, parte das investigações em apreciação até o momento tende a destacar a complexidade da temática, enfatizando a necessidade de estudo, bem como aponta para o aprimoramento dos métodos de análise das políticas de educação. No quadro 7, sistematizamos como os autores compreendem categoria de Estado e Política Educacional, com ênfase para a linha epistêmica em que discutem a pesquisa em política educacional.

Quadro 7 – Análise das categorias centrais e linha epistêmica.

Autor/es	Estado	Política Educacional	Corrente(s) teórica(s)
Azevedo (1997)	Compreende o Estado como <i>locus</i> da condensação dos conflitos infiltrados por todo o tecido social que se apresenta por meio das	Compreende que o campo conceitual deve compreender os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo	Enfoca a compreensão da política social com sua inserção em um espaço mais amplo, o espaço teórico-analítico das políticas públicas em que se pode analisar as particularidades da

	estruturas de poder e de dominação.	na máquina governamental, o seu princípio referente.	política educacional contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas.
Ball (2011)	O Estado é compreendido a partir da passagem do <i>Welfare State</i> , percebido por meio da constituição de um novo gerencialismo do setor público que redefine o seu papel reestruturando-o e subordinando-o às forças produtivas do mercado.	Reflete em um panorama geral a dimensão em que se insere a política educacional por meio de um processo de reformas gerenciais que inferem e dão formas as políticas educacionais.	Apreende o desenvolvimento do campo epistemológico através da compreensão da pesquisa e conceptualizações científicas fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar “problemas sociais”.
Schneider (2014)	A autora não define o Estado, mas o compreende por meio do movimento histórico como uma estrutura própria e politicamente organizado responsável pela formulação, execução e avaliação das políticas educacionais.	Percebe a política educacional como relação com o Estado e no papel por ele assumido quanto à educação, em diferentes contextos históricos. Porquanto resultam de processos complexos de negociação, compreendem diferentes níveis do processo educacional – desde governos, escolas,	Entende que analisar o Estado em ação, deve ser o objeto de atenção de investigadores que pesquisam políticas públicas e educacionais. As pesquisas devem considerar como foco tanto os indivíduos quanto as instituições.

		professores, até pais, alunos e comunidade em geral. As políticas educacionais devem ser concebidas tanto como produto quanto como processo.	
Marques; Andrade e Azevedo (2017)	O Estado é compreendido como campo de disputas, próprio de uma correlação de forças em que se rivalizam propósitos e estratégias no que se refere à elaboração e à implementação de respostas às demandas sociais.	As políticas educacionais expressam a multiplicidade e a diversidade em dado momento histórico. Nesse movimento, as políticas que expressam as pretensões dos diversos grupos que constituem o Poder Público se materializam na gestão ao serem convertidas em ações estatais.	Consideram que ao tratarmos da Política Educacional, estamos tratando de ideias e de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o Estado em ação. Isso sem deixar de considerar que essa ação resulta de um jogo de forças que envolve a luta de amplos interesses sociais originários da sociedade civil e que representa a síntese possível dos resultados da luta de um determinado momento histórico.
Soares (2018)	O Estado é uma ficção jurídica.	Não traz uma definição conceitual ou analítica acerca da política educacional. Sua compreensão requer o	A relevância de estudar a Política Educacional deve superar a partir da ciência, a desmistificação da crença no Estado como vilão, ou como

		desvelamento de quem são os agentes que elaboram, executam e avaliam a política.	aquele que é responsável pelo bem comum.
--	--	--	--

Fonte: Os autores (2021).

Os estudos de Azevedo (1997, Marques; Andrade e Azevedo (2017) trazem uma definição clara do que esses autores compreendem por políticas educacionais e defendem que elas devem ser inseridas em um contexto social em que se deve apreender os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu princípio referente.

Já, os estudos de Ball (2011) e Schneider (2014) trazem, mesmo que de maneira não explícita, uma definição do que compreendem sobre políticas de educação, em que percebem a política educacional como relação com o Estado e no papel por ele assumido quanto à educação, em diferentes contextos históricos, porquanto essas políticas resultam de processos complexos de negociação, compreendem diferentes níveis do processo educacional – desde governos, escolas, professores, até pais, alunos e comunidade em geral, sendo concebidas tanto como produto quanto como processo.

Soares (2018) tende a não definir claramente o que entende por política de educação, apontando apenas para as análises do campo de pesquisa na área e não perfazendo uma linha epistêmica que deixe clara sua compreensão acerca do que entende por política de educação.

Tello (2012, p. 55) enfatiza que “[...] la ausencia de posicionamientos explícitos en la investigación en política educativa atenta contra la solidez y coherencia del proceso de

investigación”.¹¹ Desta maneira, compreendemos que, mesmo em análises que busquem a investigação epistêmica do campo das políticas de educação, como o caso do estudo realizado por Soares (2018), faz-se importante trazer um posicionamento explícito do que o pesquisador compreende por política educacional, visto que seu objeto de análise é a própria política educacional.

Outra questão pertinente é a compreensão do Estado nos estudos. Parte deles traz a importância desta categoria como fundante para a compreensão da temática de políticas públicas e políticas de educação. Todavia, para que os estudos no campo potencializem: “[...] una epistemología que asuma la connotación social, política y cultural del conocimiento y la investigación¹²” (Tello, 2019, p. 14). É necessário que os pesquisadores considerem o papel do Estado enquanto superestrutura política e jurídica que materializa o *corpus* para a compreensão das políticas de educação.

Soares (2018, p. 10; grifos da autora), ao apontar dos resultados e análises das obras que verificou, identifica que em maioria as pesquisas enfatizam:

[...] a relevância de estudar a Política Educacional a partir das ações ou omissões do Estado, em nossa perspectiva (que construímos a partir de Pierre Bourdieu) constitui-se como *habitus* próprio do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil.

A autora faz uma crítica para tal *habitus*, ao apontar que é necessário avançar no sentido das pesquisas em políticas educacionais, mediante a ampliação do campo da compreensão para o qual os estudos devem avançar para “[...] desvelar quem são os agentes que elaboram, executam e avaliam a política” (Soares, 2018, p. 12). Soares (2018) conclui seu texto questionando-se “[...]”

¹¹ “[...] a ausência de posicionamentos explícitos na investigação em política educacional educativa atenta contra a solidez e a coerência do processo de investigação” (Tello, 2012, p. 55, tradução nossa).

¹² “[...] Uma epistemologia que envolve a conexão social, política e cultural do contato e da investigação” (Tello, 2019, p. 14, tradução nossa).

estamos envolvidos em termos de poder simbólico e econômico? Ou vamos acusar o Estado; quem é o Estado, mesmo?" (Soares, 2018, p. 12).

Nas pesquisas em políticas educacionais, defendemos que não podemos analisar tal campo de maneira dissociada do Estado. Temos que assumir uma perspectiva crítica ao investigarmos políticas educacionais e, sobretudo, sua interligação com o Estado. Precisamos desvelar a realidade educacional por meio da política, inseridas em um contexto em que a totalidade é definida pelos interesses da ordem econômica neoliberal. Por essa razão, o Estado acaba por corroborar, por meio do seu arcabouço jurídico, a manutenção sociometabólica do capital, fazendo da esfera pública um espaço de interesses econômicos e privados, no qual se negam os conflitos sociais e majoritariamente se defendem os interesses econômicos dominantes.

Neste sentido, conforme Almeida e Silva (2013, p. 51; grifos dos autores):

A investigação das políticas educacionais não pode ser dissociada do estudo sobre o Estado. Na complexidade histórica não se pode desvincular Estado de mercado, quer dizer, as relações econômicas das relações políticas. Pode-se falar de hegemonia, no sentido de que as forças ligadas aos interesses do mercado, do lucro prevaleçam, no sentido de determinar um consenso, capaz de garantir *diretrizes públicas* voltadas para o interesse do capital [...].

Não podemos compreender políticas públicas de educação sem compreender o Estado no sentido de limitar os objetos da pesquisa do campo acadêmico da política educacional, como questiona Soares (2018, p.11), ao afirmar que as pesquisas “[...] estão focados nas ações ou omissões do Estado; neste sentido, o Estado é visto como um sujeito a quem se atribui responsabilidades e culpa”. No entanto, devemos ir além dessa compreensão.

Devemos tratar o Estado no sentido colocado por Almeida e Silva (2013, p. 51, grifo dos autores):

Trata-se da hegemonia no sentido de que as tendências públicas imprimidas pelo Estado, quer conforme os interesses do *livre mercado* ou dos que propõem discipliná-lo ou suprimi-lo, exigem um consenso e um constrangimento que só podem se efetivar com o uso do aparelho governamental.

Por esta razão, compreender as políticas de educação por meio de um viés epistemológico que denuncie e visibilize as tensões políticas hegemônicas imprimidas nas tendências públicas que se coloca o Estado neoliberal na atual conjuntura do Brasil é indispensável para compreensão das políticas de educação, de modo que, “[...] a luta política (hegemônica) trava-se em torno da ocupação dos espaços do Estado, os mecanismos de controle do público” (Almeida; Silva, 2013, p. 51).

Para que as pesquisas em política educacional tenham conotação social, política e cultural do conhecimento e da investigação, é necessário desbravar de maneira crítica e material a sociabilidade neoliberal, e todos os impactos nas políticas sociais, que sofrem ataques paulatinos conforme os interesses do capital. “O capital é um modo de controle que se sobrepõe a tudo o mais, *antes mesmo de ser controlado [...]*” (Mészáros, 2002, p. 98, grifos do autor). É na ausência desta apreensão teórica que se fazem,

As perigosas ilusões de que se pode superar ou subjugar o poder do capital pela expropriação legal/política dos capitalistas privados surgem quando se deixa de levar em conta a natureza real do relacionamento entre controlador e controlado (Mészáros, 2002, p. 98, grifos do autor)

Desta maneira, “[...] como um modo de controle sociometabólico, o capital, por necessidade, sempre retém seu *primado* sobre o *pessoal* por meio do qual seu *corpo jurídico* pode se manifestar de formas diferentes nos diferentes momentos da história” (Mészáros, 2002, p. 98, grifos do autor). É deste panorama que os pesquisadores devem partir ao analisarem políticas públicas de educação, se realmente buscarem a justiça social e o fim das

desigualdades sociais. É necessário, ser radical e “ser radical é apreender algo em suas raízes” (Marx, 2010, p. 151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda política educativa, ao ser analisada, tem sempre um recorte que ganha espaço significativo a partir da análise situada na particularidade do momento histórico em que é concebida e, assim, deve ser compreendida pelas influências mais universais do sistema capitalista com seus antagonismos e contradições. As obras analisadas partem dessa dimensão de compreensão, o que demonstra que os pesquisadores estão preocupados com a essência da política e do fazer desta, considerando as tensões sociais implicadas na historicidade da luta de classes.

Nas obras analisadas, ressaltamos para a importância da teoria para o desenvolvimento das pesquisas em política educacional, e aprimoramento teórico-metodológico das pesquisas, sendo considerado indispensável e necessário para o contínuo fortalecimento enquanto campo acadêmico/científico, de modo que as pesquisas de políticas e para políticas de educação tenham validade teórica e científica para compreensão da realidade.

As abordagens no campo são diversas, e suas construções estão relacionadas aos objetivos e à forma como os pesquisadores desenvolvem o objeto de pesquisa. Entre as principais abordagens encontradas, tivemos a perspectiva pluralista. Tal abordagem mostra-se hegemônica no campo. Todavia, as obras analisadas apontaram para um déficit teórico nas pesquisas. Entendemos que o uso da perspectiva pluralista precisa ser aprofundado e repensado, pois seu uso teórico requer o domínio de várias teorias combinadas, o que pode contribuir ainda mais para inconsistência teórica nas pesquisas, visto que tal abordagem exige domínio teórico de várias teorias, podendo levar os pesquisadores ao ecletismo.

Deste modo, é possível compreender que existe uma fronteira epistemológica que atravessa as bases epistêmicas das políticas educacionais, configurando a esta área do conhecimento uma arena

política e científica em construção. À vista disso, faz-se necessário que os pesquisadores dessa linhagem científica busquem arrematar o conhecimento científico ao conhecimento político, que perfaz a complexidade dos estudos das políticas educacionais.

Defendemos que as pesquisas em políticas educacionais devem ser compreendidas como formas rigorosas de produção do conhecimento para subsidiar e orientar as políticas educacionais, cabendo ao pesquisador o papel de mistificá-las, justificá-las ou questioná-las, e o mais importante, desmistificá-las e denunciá-las. Isso só acontece quando de fato estamos imersos na realidade social e partimos da estrutura social econômica, se realmente quisermos transformar a realidade.

Os estudos em políticas públicas de educação devem seguir permeados da compreensão da atuação do Estado neoliberal/capitalista como agente produtor das políticas educacionais e também o responsável por responder pelos interesses das classes dominantes. Por meio da base econômica e das políticas econômicas, tem se fortalecido a ideologia neoliberal, ampliando a atuação do mercado e globalizando a economia brasileira, ditando os rumos na implementação das políticas sociais, principalmente nas políticas de corte educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P.; TELLO, C. G. Consolidando o campo da investigação em política educacional. *In: TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. L. P. Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, Mercado de Letras. 2013, p. 9-24.

ALMEIDA, M. L. P.; SILVA, S. R. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. *In: TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. L. P. Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, Mercado de Letras. 2013, p. 27-54.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.) *Políticas educacionais: questões e debates*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLLMANN, M. da G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, 2010, p. 657-676.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 831-855, 2007.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 24, p. 85-116, 1991.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v. 9 n. 1, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

MARQUES, L. R.; ANDRADE, E. F. de; AZEVEDO, J. M. L. de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 33, n. 1, p. 55-71, 2017.

MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *O Capital*. V. 1. 16. 16^o ed. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

MARX, K. *Uma Contribuição para a Crítica da Economia Política*. In: Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

MÉSZÁROS, I. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOMERIANO, A. S.; NATIVIDADE, S. As políticas públicas educacionais brasileiras sob o avanço do ataque neoliberal na atualidade. In: DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, M. da C. V. (org.). *Políticas Públicas de Educação: episteme e práticas*. Curitiba: CRV, 2017, p. 43-58.

RODRIGUES, M. M. A. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2013.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-5, 2017.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 19, n. 1, p. 5-13, 2014.

SOARES, S. T. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-17, 2018.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona State University, v. 20, n. 8, p. 1-31, 2012.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012.

TELLO, C. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en latinoamérica. *Educação & Sociedade*, v. 40, 2019.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: PONTOS E CONTRAPONTO NOS DISCURSOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Érica Raiane de Santana Galvão¹
Adriana Cavalcanti dos Santos²

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata-se de um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada: “Política Nacional de Alfabetização: conformidades e insurgências entre vozes discursivas”. Este texto tem por objetivo compreender quais são as relações entre o discurso da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e os discursos dos professores no que se refere à concepção de alfabetização. O interesse epistemológico nesta pesquisa desdobrou-se da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (Alfabetização, 2020).

Adota-se, neste texto, a concepção de discurso bakhtiniana, de que cada enunciação se constitui por diversas “vozes”, de modo que a fala é repleta de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, isto é, cada discurso é composto por vários discursos (Bakhtin, 2016), e são consideradas as individualidades dos falantes (Bakhtin, 2016; 2020).

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Professora da Educação Básica na rede privada de Maceió. E-mail: ericaraiane7@gmail.com.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Professora na graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação da UFAL. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

Os discursos dos professores participantes desta pesquisa, ao se posicionarem sobre a concepção de alfabetização da PNA, refletem em si a interação social entre o eu e o outro enquanto produto de sua comunicação viva (Volóchinov, 2021). O sujeito se constitui na interação com o outro (Bakhtin, 2016). Nas vozes representativas dos professores, observou-se o reflexo das suas interações sociais e a avaliação dos discursos sobre a PNA, considerando que “é no seio de seu horizonte valorativo que o sujeito dialógico avalia as palavras dos outros e as cossignifica, tornando-as palavras suas. A palavra dada passa a ser palavra criada no processo de autoria” (Santos; Santos; Santos, 2023, p. 98).

A PNA foi instituída pelo Ministério da Educação - MEC em abril de 2019, por meio do Decreto nº 9.765. Neste Decreto, no Art. 1, prescreve-se que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, realizará programas voltados à implementação da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Por meio do que está preconizado na PNA, é possível constatar os rumos idealizados pelo governo Bolsonaro para alfabetização, repercutindo assim, nos currículos e nas formações de professores.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresentou o Caderno da PNA, que tinha por objetivo elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. O caderno da PNA foi publicado em agosto de 2019. Trata-se de um documento que visava orientar os caminhos a serem seguidos na área de alfabetização e propunha a instrução fônico sistemática. Está disposto no referido Caderno que há uma necessidade de mudanças na concepção de políticas voltadas à alfabetização, devido aos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que indicaram, em 2016, que dois milhões de estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Contém nele (no Caderno) algumas breves palavras sobre o que dizem as pesquisas mais atuais em seus diferentes campos de

expertise. Contudo, os conceitos teórico-metodológicos defendidos têm suscitado discussões por romperem com a concepção da alfabetização articulada ao letramento, além de outras questões teórico-metodológicas, como a adoção da instrução fônico sistemática.

A PNA tem suscitado diversas discussões sobre a concepção de alfabetização defendida, por contrapor-se aos estudos mais recentes da área de alfabetização, são eles: os estudos sobre o letramento (Soares, 2003), a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e a consciência fonológica (Morais, 2012). Nesta lógica, a PNA nega os avanços teórico-metodológicos dos estudos da psicogênese, consciência fonológica e letramento; não considera os avanços alcançados anteriormente; inaugura um novo vocabulário no texto da referida política (*literacia*), desconsiderando terminologias técnicas consolidadas, a exemplo do letramento; reprime a prática docente do alfabetizador a apenas uma das dimensões no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Observa-se que a PNA busca uma sustentação científica pelo discurso das evidências científicas ancoradas nas ciências cognitivas da leitura, sendo resultado de pesquisas que em sua maioria lançam mão de métodos quantitativos. Assim, desconsiderou-se as décadas de pesquisas feitas em diferentes lugares do mundo na área de alfabetização. No Brasil, o impacto tem sido, sobretudo, na tentativa de zerar o passado pela via silenciadora do signo ideológico letramento, constituído nos saberes-fazeres dos professores alfabetizadores, ao longo das últimas décadas (Santos; Galvão; Santos, 2022).

Para a consecução discursiva, este texto organiza-se em quatro seções. A primeira discute alguns aspectos sobre a concepção de alfabetização defendida na PNA. A segunda aborda uma breve historicidade dos métodos de alfabetização. A terceira apresenta o percurso metodológico. A quarta analisa o *corpus* da pesquisa a partir dos discursos de cinco professores alfabetizadores. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

No que concerne à concepção de alfabetização preconizada no caderno da PNA, prescreve-se que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer palavra em sua língua” (Brasil, 2019, p. 19). Nesse sentido, “a língua escrita é tida como uma atividade linear e escolar assentada no código. Porém, em torno da língua como código, há pesquisas e discussões que desmistificam esse conceito estruturalista” (Santos; Santos; Santos, 2023, p. 106). Nessa interlocução, Gontijo e Antunes (2019) destacam que na PNA, a aprendizagem fica reduzida à aquisição da técnica da escrita.

Goulart (2019) afirma que

[...] a **concepção de alfabetização** subjacente ao documento se caracteriza **cientificamente**. As proposições metodológicas se sobrepõem a resultados de estudos internacionais e nacionais, realizados especialmente a partir da década de 1980. A proposta se anuncia de maneira linear, abrindo espaço para que editoras, institutos e fundações, que vivem da venda de materiais didáticos, em geral de qualidade duvidosa, proponham métodos de uso geral, preconizando um padrão de sujeito universal. A essa concepção de sujeito se relaciona uma visão estática, unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita (Goulart, 2019, p. 92-93, *grifo nosso*).

Para Macedo (2019), a redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não pode sustentar-se cientificamente. Com o aprofundamento das pesquisas na área de alfabetização, evidenciou-se que os estudantes têm concepções sobre a escrita antes mesmo de iniciar o processo escolar. A escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura! Na direção do postulado pela PNA, “a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas,

conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição” (Almeida, 2019, p. 56).

A visão tradicional de alfabetização pressupõe que o estudante aprende repetindo e memorizando (Morais, 2012). Entende-se, então, que ao decorar a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os estudantes viriam a ser capazes de decodificar ou codificar palavras. Para esta compreensão basta treinar para ser capaz de decodificar e codificar frases e textos. Por trás dessa visão associacionista, a escrita alfabética é reduzida a um código (Morais, 2012).

Segundo Cardoso *et al.* (2019, p. 96), devido ao fato de a PNA justificar apenas uma linha de atuação, é ocasionada a “valorização de práticas, decorrentes da função preparatória atribuída aos anos iniciais da educação básica, ainda não superadas e incrustradas no cotidiano de muitas das classes de alfabetização de nosso país”. Desse modo, serão legitimadas as práticas que “desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever” (Cardoso *et al.*, 2019, p. 96). Destarte, cabe destacar que a “defesa da alfabetização significativa que extrapola o engessamento dos fazeres docentes na prática alfabetizadora por via única” (Santos; Galvão; Santos, 2022).

O contexto de implementação da PNA foi sendo tecido nas últimas décadas do século XXI pelo cronotopo de seus propositores que, ancorados na ciência cognitiva da leitura, formados em universidades norte-americanas e europeias que concordam com essa perspectiva, reconfiguraram o discurso de fora do Brasil e tentaram aplicar neste território, buscando reconfigurar o conceito de alfabetização (Santos, 2022), trazendo implicações para a prática docente e para formação de professores.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Com a publicação da PNA, houve um retorno a discussões sobre os métodos de alfabetização. Nesse sentido, faz-se necessário discorrer brevemente sobre eles para compreender-se a historicidade dos métodos e suas implicações pedagógicas.

No Brasil, no período entre 1960 e 1980, a discussão central na área de alfabetização envolveu os defensores dos métodos clássicos (analíticos e sintéticos), com foco na defesa da metodologia ideal para alfabetizar. A discussão nesta perspectiva era apenas em como se ensina, e não como se aprende, isto é, como o estudante se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) (Morais, 2012).

A palavra método, segundo a sua etimologia, vem do grego, *methodos*, composta de meta: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho em aprendizagem da leitura e da escrita de palavras, frases e textos (Soares, 2021). Nesse processo de aprendizagem é preciso orientar o percurso do estudante, conhecendo seu curso e suas dificuldades de aprendizagens. Para isso, fundamenta-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita.

Sobre os métodos de alfabetização, Soares (2021, p. 287) sublinha que:

A multiplicação histórica dos métodos de alfabetização e as divergências em torno deles parecem ter sua explicação no fato de que a necessidade de ensinar a ler e a escrever, resultado da ampliação de novas possibilidades de acesso ao impresso e da democratização da educação escolar, precedeu de muito o conhecimento de como se aprende a ler e a escrever, origem que os marca até hoje: ainda, atualmente, os 'métodos de alfabetização' se caracterizam quase sempre como material didático para ensinar a ler e a escrever, não como uma transposição didática de fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua pela criança.

Na perspectiva tradicional, destacam-se os métodos (sintéticos e analíticos) que eram adotados com o objetivo de o estudante

aprender o código alfabético. Os métodos sintéticos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, por intermédio de sucessivas associações levam os estudantes a lerem palavras, frases e textos. Esse método parte das unidades menores para as maiores. As propostas de ensino baseadas nesse método acreditam que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais simples, para só depois apresentar as unidades inteiras e significativas (Galvão; Leal, 2005).

No método sintético é utilizada a técnica de soletração, em que os estudantes pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata)”. Houve críticas a essa técnica dentro da própria perspectiva sintética. De fato, os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam) (Galvão; Leal, 2005).

Para Morais (2012), os métodos analíticos de alfabetização, por sua vez, subdividem-se em: a palavrção, a sentencição e o método global. Nesses métodos, propõe-se que se inicie a aprendizagem do SEA pelas unidades maiores (palavras, frases, histórias) e, aos poucos, deve-se levar os estudantes a analisar e a “partir essas palavras em unidades menores”.

No método de palavrção, os estudantes são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras, para depois começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas. Já no método de sentencição, é necessário memorizar sentenças completas, para posteriormente tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem essas palavras em partes menores (sílabas, letras). No método global, o estudante seria exposto a narrativas artificiais. Desse modo, no texto são trabalhadas as frases de modo isolado e, dentro destas frases, seriam selecionadas algumas palavras, para então focar em algumas sílabas ou relações fonema-grafema (Morais, 2012).

Soares (2018) discorre sobre as três principais facetas de inserção no mundo da escrita; são elas: a faceta linguística – a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do SEA; ela predomina nos métodos sintéticos e analíticos. Na faceta interativa, que predomina no construtivismo, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. Na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita (Soares, 2018).

De acordo com os estudos de Soares (2018), a faceta linguística compõe-se de sub facetas, envolvendo o desenvolvimento do estudante na compreensão da escrita alfabética; as características do sistema ortográfico; a consciência metalinguística; as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras; os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita; as diferentes estratégias de leitura e de escrita; as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem.

Nesta compreensão, as facetas da linguagem se somam para compor o todo que é produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta não resulta em um estudante alfabetizado e letrado, aquele que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas (Soares, 2018). Nestes eventos, as práticas de letramento vão consolidando-se. Os eventos de letramento exigem que diversos conhecimentos sejam mobilizados por parte dos estudantes. Assim, são criadas inúmeras oportunidades de aprendizagem (Kleiman, 2007).

No Brasil, como dito, há um grande debate sobre os métodos de alfabetização que perpassa pela busca em compreender quais são os métodos mais eficazes para alfabetizar, àqueles que

prometem uma alfabetização que ocorra mais rápido. Essa busca tem de implicar em políticas/programa para a redução do fracasso na alfabetização.

Atualmente, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto 11.566/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de implementar políticas, programas e ações para que os estudantes brasileiros estejam alfabetizados ao final do segundo ano do ensino fundamental; e promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita dos estudantes matriculados na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aqueles que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (Gatti, 2005), com professores alfabetizadores de Alagoas. Os dados qualitativos compõem-se de conversas virtuais, com um roteiro pré-estabelecido com base na identificação das tendências evidenciadas no *survey* e de outras questões atinentes à PNA.

A escolha por uma abordagem quanti-qualitativa alicerça-se no que foi proposto na Pesquisa Alfabetização em Rede (Alfabetização, 2020), em que foram utilizados os dados do questionário on-line e os dados do grupo focal. A pesquisa justifica-se como quanti por constituir-se de um questionário do *Google Forms* que foi aplicado com docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, utilizou-se o banco de dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE) no que se refere aos

dados coletados por meio da aplicação do questionário on-line que abordavam questões sobre a PNA e sobre o Ensino Remoto.

Os discursos dos professores foram categorizados e analisados tendo uma base teórica (Soares; 2018; 2021; Moraes, 2020; entre outros) para realizar a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Destes discursos, emergiu a categoria de análise sobre a concepção de alfabetização adotada na PNA e os discursos dos professores participantes desta pesquisa. Discutiu-se a relação da concepção de alfabetização da PNA com a concepção de alfabetização defendida pelos professores participantes do estudo em tela.

Conforme orientou-se na Pesquisa Alfabetização em Rede (Brasil, 2019), competiu a cada grupo de pesquisa participante do macroprojeto realizar a tabulação dos dados do questionário por Estado, bem como a responsabilidade pela seleção dos professores alfabetizadores que participariam dos grupos focais (Gatti, 2005).

Na segunda fase da coleta, analisou-se os discursos dos professores representativos do Grupo Focal (Gatti, 2005) em Alagoas. Participaram do referido grupo, cinco professores alfabetizadores³ de Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Coruripe, realizados entre outubro e dezembro de 2020, tendo como tema norteador a PNA. O Grupo Focal foi conduzido pelos pesquisadores do GELLITE, que são integrantes da Pesquisa Alfabetização em Rede.

Os grupos focais ocorreram em dois momentos, tendo duração de 60-90 minutos, conforme orientado na Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede. Em um primeiro momento, com foco a PNA; em um segundo momento, tematizando o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da Covid-19. Neste capítulo, apresenta-se para o diálogo as reflexões sobre a PNA.

Visando manter o anonimato e preservar às questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como **P1**, **P2**, **P3**, **P4** e **P5**. Nessa seara, o Quadro 1 apresenta a formação acadêmica e o tempo de experiência docente dos partícipes:

³ Os cinco professores estavam vinculados às redes de ensino de Maceió.

Quadro 1 – Perfil dos professores partícipes do grupo focal.

PARTÍCIPE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	Magistério. Atualmente está cursando Licenciatura em Matemática.	5 anos
P2	Licenciatura em Pedagogia. Especialização.	Não informado
P3	Licenciatura em Pedagogia. Mestrado em Educação.	8 anos
P4	Não informado.	Não informado
P5	Não informado.	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O Quadro 1 demonstra que os professores partícipes desta pesquisa têm formações específicas em magistério e em pedagogia. Ambos atuam no ciclo de alfabetização no mínimo há quatro anos. Portanto, os discursos que emergem nesta pesquisa são de professores. Os discursos dos professores alfabetizadores de Alagoas indicaram a necessidade de pensar sobre concepção de língua defendida na PNA. Desse modo, discute-se a categoria concepção de língua na PNA na próxima seção.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA PNA: RESPOSTAS E CONTRARESPOSTAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Na PNA está descrito que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (Brasil, 2019, p. 19). Esta perspectiva implica em um retorno aos antigos métodos de alfabetização que defendiam, como aponta Moraes (2012), uma visão empirista/associacionista de aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o estudante precise reconstruir esquemas ou modos de pensar, para compreensão dos conteúdos. Além disso,

nos métodos tradicionais a escrita é compreendida como um mero código da transcrição da língua (Morais, 2012).

Os professores participantes ao se colocaram sobre concepções de alfabetização, recorrentemente, associavam a aprendizagem da língua escrita à perspectiva restrita de que o estudante alfabetizado seria capaz de codificar e decodificar. Como aponta Moraes (2005), há três expressões para referir-se ao sistema alfabético, à leitura e à escrita dos estudantes, são elas: código, decodificar e codificar. Essas expressões parecem ter se cristalizado ao longo do tempo no campo da alfabetização. Apesar de se incorporar concepção de que a alfabetização vai além de decodificar e codificar. Contudo, o uso dessas três expressões continua recorrente.

Embora alguns estudiosos da área tenham incorporado a ideia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o estudante precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em torno da ideia de código, parece inarredável (Morais, 2005).

Os professores P1 e P4, no que corresponde à concepção de alfabetização adotada na PNA, consideraram:

Eu concordo com o que a colega tinha colocado. **Só que ele (o caderno da PNA) é um pouco enxuto para nossa realidade. Um documento que é enxuto para com a gente que está ali na prática.** A gente entende da palavra ser alfabetizado. **A gente que está ali na prática entende de forma mais ampla, porque a gente tem um convívio, mas não é para um documento.** Quando eu me expressei anteriormente da questão da decodificação que eu tinha falado a mesma palavra, era mais no sentido do que a outra colega tinha dito, da criança não ser um robô, não ser um, “professor faz por ela ou o professor coloca no quadro ela transcreve sem ter um contexto”. É mais no sentido de codificar e decodificar o que ela está falando em meio ao seu contexto (P1).

O professor P1, apesar de usar os termos “codificar” e “decodificar”, considera que a PNA reduziu muito o conceito de alfabetização, principalmente, ao comparar-se com a realidade do contexto escolar, que não se restringe somente a codificar e

decodificar. Contudo, o professor considera o saber-fazer na prática, não é para um documento oficial, é apenas para o contexto escolar. Ressalta-se que é fundamental que ocorra uma relação entre políticas de alfabetização e formação de professores.

O verbo codificar denota a utilização de um sistema de sinais que substituem os grafemas do sistema alfabético; e o verbo decodificar denota, por sua vez, a decifração de sinais ou signos, traduzindo-os para o sistema alfabético. Contudo, o SEA não é um sistema de substituição de outro preexistente, ou seja, não é um código, havendo sido criado como um sistema notacional. Assim, concorda-se com Santos, Santos e Pinheiro (2020) quando afirmam que as expressões “código”, “codificar” e “decodificar” sugerem uma mecanização desse sistema notacional. Dessa forma, as retomadas destes termos na PNA se configuram como reducionismos teórico-metodológicos da/sobre a complexidade da alfabetização.

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Assim, aprender o SEA não é aprender um código através de técnicas de memorização das relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que são representados os sons da fala (Soares, 2020).

O professor P1, ao refletir sobre, afirmou:

Quando eu me expressei anteriormente sobre a questão da decodificação [...], era mais no sentido do que a outra colega tinha dito: do estudante não ser um robô, não ser um ‘professor faz por ela ou o professor coloca no quadro ela transcreve sem ter um contexto’ (P1).

Com base no excerto, P1 acredita em uma alfabetização com sentido, vinculada ao contexto do estudante, percebendo-o (o estudante) como um sujeito ativo e não passivo. O discurso de P1 é revelador da força da prática para compreender a alfabetização e suas concepções, o que leva a inferir a força da prática docente em

relação ao puro discurso oficial (documentos, políticas e currículos). Apesar do professor P1 conceber que a teoria exposta na PNA é muito reduzida quando comparada com a prática, ele acredita que a concepção ampla de alfabetização não é para um documento. É necessário destacar que os documentos orientadores para a área de alfabetização precisam incorporar os saberes que são mobilizados na prática docente.

O discurso do professor P2 mostra que os estudantes são críticos, ao afirmar que “as crianças estão muito críticas” e estão desenvolvendo uma criticidade que está associada a cultura das telas. Outrossim, é possível perceber que P2 trabalha na perspectiva do Alfalettrar (Soares, 2021), como observa-se no enunciado:

Se uma criança está alfabetizada, claro que ela vai codificar e decodificar uma palavra em sua língua. Porque a gente percebe que, atualmente, **as crianças estão muito críticas.** Elas estão desenvolvendo uma criticidade muito grande. Então, elas conseguem fazer essa associação de decodificar e codificar as palavras na sua língua e, inclusive, em outras línguas. **Porque a gente percebe crianças agora que, por exemplo, elas entendem palavras do inglês, especificamente, melhores do que nós adultos.** Porque até por conta do **convívio delas com a televisão,** com o computador, com jogos. Então, acredito que a vivência delas está se assemelhando ao que diz lá no documento (P2).

Para o P2, o estudante está alfabetizado, quando codifica e decodifica as palavras em sua língua materna e considera que a PNA reduziu muito o conceito de alfabetização. P2 utiliza as palavras “codificar e decodificar” em seu discurso, no entanto, também constata o reducionismo teórico da PNA. Para Goulart (2019), a falta de atualização da PNA pode ser atribuída a posturas políticas conservadoras, contudo, a omissão de conhecimentos e os seus reducionismos sonegam informações aos estudantes e profissionais da Educação, visto que, terão acesso a uma visão parcial da escrita.

Nesta interlocação, P4 afirma:

Também acho coerente e é uma linguagem mais formal que é colocada no papel para dizer que a criança tem aquela autonomia e dependência para desenvolver aquele conhecimento que ela adquiriu (P4).

Para o professor P4, a concepção de alfabetização defendida na PNA é coerente. P4 aponta que a linguagem utilizada é mais formal e que a PNA sinaliza o que o estudante aprendeu e o conhecimento adquirido. Ressalta-se que a PNA tem diversas incoerências, visto que, está desalinhada do movimento histórico no campo educacional do Brasil e está apoiada em apenas uma visão da aprendizagem da língua escrita (Monteiro, 2019).

Para P2, no processo de alfabetização, a televisão e o computador têm influenciado a inserção do estudante na cultura das telas (Soares, 2021). Nesse sentido, P2 indica a referida influência ao argumentar: “Porque a gente percebe crianças agora que, por exemplo, elas entendem palavras do inglês, especificamente, melhores do que nós adultos. Porque até por conta do convívio delas com a televisão, com o computador, com jogos” (P2).

O professor P3, ao se colocar sobre a sua concepção de alfabetização, enfatiza, como nota-se no excerto:

Eu entro também por essa linha mesmo de codificação e de decodificação. Mas, eu acho que vai mais além. Não é só codificar e decodificar qualquer palavra. Ela se expande um pouquinho mais. Penso que a PNA resumiu demais quando fala isso. [...] Não somente decodificar e codificar, mas, saber usar [a língua]. [...] como o colega falou, foi muito enxuto falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras (P3).

Conforme mencionado por P3, “foi muito enxuto falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras”, concordando assim com o professor P1. Os professores consideram que a PNA reduziu significativamente a concepção de alfabetização. Os professores P1 e P3 demonstram que não se alinham com a concepção de alfabetização restrita defendida pela PNA. Como destacado por Santos, Santos e Pinheiro (2020), o reducionismo mais evidente da PNA, centra-se no apagamento do letramento e na proposição de

uma alfabetização vista, tão somente, como o ensino das habilidades de leitura e escrita em tom de codificação e decodificação. Nesse contexto, o ensino da alfabetização no Brasil parece se voltar às antigas práticas que são reduzidas à decodificação de palavras descontextualizadas e fluidez da leitura, negando o aprendizado da língua materna enquanto prática de interação social (Pinheiro; Silva; Santos, 2019).

Os enunciados demonstram que há uma compreensão por parte dos professores da alfabetização como sendo a aquisição da língua como código, ou seja, em sua concepção, o estudante alfabetizado é o que sabe codificar e decodificar. Contudo, para dois dos professores, a PNA apresenta-se de forma reduzida teoricamente, especialmente quando comparada com a prática docente da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo analisar os discursos dos professores alfabetizadores sobre a concepção de alfabetização da Política Nacional de Alfabetização. Destaca-se ser essencial um debate acadêmico sobre os retrocessos na área de alfabetização que são fortalecidos pelas iniciativas governamentais, a exemplo da PNA. Os resultados desta pesquisa indicam que os partícipes concordam, em sua maioria, com a concepção restrita do processo de alfabetização que a PNA defende. Apesar de concordarem com esta teoria, os professores demonstram um conhecimento ainda pouco aprofundado sobre estes conceitos teóricos que perfazem os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização. Contudo, os professores indicaram que a PNA reduziu de modo significativo o conceito de alfabetização, principalmente, ao comparar-se com o que é desenvolvido na prática, que não se restringe somente a codificar e decodificar.

Com respeito à concepção de língua, a PNA considera a língua como código. Os professores demonstraram concordar com a concepção defendida na PNA, de que “se alguém é alfabetizado,

significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (Brasil, 2019, p. 19). Contudo, também expressaram que é uma concepção de alfabetização reduzida, principalmente, quando comparada com a realidade escolar que envolve diversos aspectos cognitivos, sociais, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mais daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez. 2019.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. *Decreto nº 11.566*, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, SEALF, 2023.

CARDOSO, B. *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 94-96, jul./dez. 2019.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales *et al.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In: LAMPRECHT, R. Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GALVÃO, E. R. S. *Um estudo sobre a BNCC no que tange ao processo de apropriação do sistema de escrita: concepção, objetivos de ensino e objetos de aprendizagem*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, 2019.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019.

GOULART, C. M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC, 2019, considerações críticas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 63-65, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. *Revista Brasileira de*

Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PINHEIRO, V. C. S.; SILVA, F. R.; SANTOS, A. C. Conceitos de letramento e literacia: uma discussão entrelaçada à Política Nacional de Alfabetização. *In*: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2019, Maceió. *Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL*, Maceió, 2019, p. 1 – 8.

REDE, A. em. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, (13), p. 185-201.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A. Recepção da Política Nacional de Alfabetização no cenário alagoano. *Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização*, Florianópolis, 2021, p. 1-9.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Alfabetização no Brasil e os diálogos com a nova Política Nacional de Alfabetização. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, UFAC, v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

SANTOS, J. N.; GALVÃO, E. R. S.; SANTOS, A. C. Política Nacional de Alfabetização: contra-respostas do grupo Gellite em defesa da alfabetização: *In: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. L. S. (org.). Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.*

SANTOS, J. N. *Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2022.*

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A. Relações dialógicas na Política Nacional de Alfabetização: recriação da palavra dada. *In: SOUZA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. Perspectivas para o ensino de línguas. Rio Branco: Edufac, 2023.*

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.*

SOARES, M. B. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.*

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.*

CAPÍTULO 3

POLÍTICA ESTUDANTIL DA UFAL: PERCURSO, CENÁRIO E CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

Ana Karla Loureiro da Silva¹
Marinaide Freitas²

SITUANDO A DISCUSSÃO

Os direitos [das pessoas], por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992, p. 5).

Como nos alerta Bobbio, na epígrafe acima, enquanto históricos, os direitos acompanham o movimento da realidade, permeada por velhos poderes, em que determinadas circunstâncias sociais e econômicas, criam barreiras que tentam a todo custo, destruir esses direitos, como ocorreu no Brasil entre os anos de 2018 e 2022, em que de forma recorrente tentou-se criar mecanismos para retirada de seguridades que, acreditávamos estarem protegidas de toda conjuntura hegemônica.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) – (Ufal/CNPq).

² Doutora em Linguística. Professora da Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal). Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja) – (Ufal/CNPq). E-mail: marinaide.queiroz@cedu.ufal.br

Pensar a luta histórica, dos movimentos em prol de uma educação superior pública de qualidade, e que atendessem aos anseios da população, em destaque a alagoana, vêm sendo constituída por um coletivo de movimentos sociais, estudantis, e acadêmicos, que empreenderam/empreendem esforços na consolidação de políticas que garantam o direito ao acesso das pessoas e as condições de permanência na Universidade.

Nesse movimento de reflexão e busca dos escritos e dinâmicas que envolvem as políticas de permanência, trazemos neste capítulo um recorte da pesquisa de mestrado³ de base qualitativa, com o foco no estudo bibliográfico, que teve como objetivo compreender a política estudantil da Ufal, no que se refere a sua concepção acerca da permanência no ensino superior, sendo necessário, situar a política estudantil no âmbito dessa instituição identificando seus dispositivos legais para analisar as estratégias criadas para as condições de permanência dos sujeitos estudantes na Ufal, tendo como *locus* a Pró-reitora estudantil (Proest), responsável por promover a política de assistência.

Nessa direção problematizamos: *Que estratégias a política estudantil no âmbito da Ufal utiliza visando a permanência dos sujeitos estudantes?* Fez-se necessário considerar o fenômeno da permanência escolar, de forma particular, e na educação, em geral, que tem se configurado como um campo de lutas, e, sobretudo, minado, em decorrência da cultura ainda fugaz da evasão que dita, prescreve, por meio de variáveis - gênero, raça, classe social, capital econômico, social e cultural - os percursos dos sujeitos. Além de considerar os múltiplos fatores que se intercambiam em seus processos formativos e de vida, de modo que os culpabilizam, exclusivamente, por suas interrupções escolares.

As políticas de ampliação do acesso implementadas entre os anos de 2003-2016, quando ascende ao poder um governo no Brasil, que buscou reduzir as desigualdades sociais, democratizando o acesso à educação, com políticas mais específicas, que promoveram

³ Que se refere ao mesmo título deste capítulo.

um crescimento exponencial de instituições universitárias, e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se configuram como uma tentativa proeminente de democratização do ensino superior.

Pois à medida em que se possibilitava cada vez mais o acesso, ressaltava-se a necessidade de garantir a existência dos sujeitos nesses espaços, considerando-se que empreender esforços para ampliar o acesso não garante as condições de permanência e conclusão

Consideramos necessário, situar as discussões que surgem no período citado, em um movimento nacional com a finalidade precípua de uma construção coletiva sobre a permanência na educação (escolar, técnica, superior), em denúncia à perspectiva que estuda, em desmesura, o “fracasso escolar” e a evasão como responsabilidades exclusivas dos estudantes, comumente descrito como “falta de interesse”, o que acaba negligenciando, de forma perversa, fatores internos e externos que interferem nos processos escolares dos sujeitos (Carmo; Gerson. ,2010).

Refletir como vem se discutindo e sendo implementadas essas mudanças de concepções sobre a necessidade de se buscar compreender o que faz o/a estudante querer permanecer e com foco nessa perspectiva, buscar melhorias que garantam sua permanência com êxito. É na continuidade dessa busca do pensar e agir, que propomos ampliar os diálogos sob permanência das políticas pensadas e praticadas no ensino superior.

DIÁLOGOS SOBRE PERMANÊNCIA: TECENDO POSSIBILIDADES PARA O GIRO PARADIGMÁTICO

A permanência configura-se a partir das proposições de um olhar positivo sobre a escola, cujos sujeitos têm em mente a vida que se move *dentrofora*⁴ do ambiente escolar, se perguntando, nas brechas da pretensa harmonia cultural da escola, sobre as múltiplas

⁴ Usamos os termos juntos, porque compreendemos que são indissociáveis.

redes de entrecruzamento que transformam a ideia de passividade e, dá provas de que o que ocorre nesse movimento, intersecciona diversas mobilizações, que são engendradas por seus habitantes, que criam e recriam a noção de lugar, transformando-o em *lugar praticado*, que se configura como as *artes de fazer e*, também, as *artes de sobreviver* das pessoas, que continuamente *burlam* as lógicas instituídas (De Certeau, 2014).

O que estamos enfatizando é que a permanência, por meio das pesquisas, realizadas por estudiosos contemporâneos a exemplo de Carmo; Gerson e Carmo; Cyntia (2014), vêm nos seus resultados, negando a crença de que os sujeitos-estudantes são meros reprodutores do que ocorre na escola, considerando que permanecer envolve:

[...] o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre em transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas (Reis, 2009, p. 68, grifo no texto original).

Com base nessa compreensão, denota-se que a permanência ultrapassa a ideia de apenas ficar, de durar no tempo e espaço escolar, e envolve a experiência – como algo que nos acontece e nos passa – (Bondia, 2016). Ou seja, situa também os sentidos que o “ficar” propicia, destacando os acontecimentos insurgentes que pulsam no interior da escola e, na mesma proporção, da sala de aula, o que pode possibilitar a transformação e existência dos estudantes.

Essa “virada” epistemológica marcou seu início a partir de 2014, quando de maneira mais sistemática, um grupo de pesquisadores ligados à Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF) e ao Instituto Federal Fluminense (IFF) aponta e, de forma geral, denuncia os pressupostos teóricos da evasão e o anúncio de uma construção coletiva a respeito da noção do permanecer na educação. Parte do preceito de que a própria Lei de Diretrizes da

Educação de Base Nacional (LDBEN) 9.394/1996, preconiza no seu Art. 3º, Inciso I, o princípio do Acesso e da Permanência na escola, de forma que interpretamos como um marco legal, juntamente com a própria Constituição Federal de 1988⁵.

É importante ressaltar, que ao longo dos 27 anos da lei de ensino referida, não se teve, nesses anos todos, políticas efetivas voltadas para o que preconiza e há uma demonstração de que o legal não dialoga com o real, e nessa direção tem-se como nos diz Freire (1987), uma postura antidialogal. Como exemplo citamos os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2020), que mostra o “afunilamento” que se registra do acesso dos estudantes nos anos iniciais e a finalização da Educação Básica. E no Ensino Médio de cinco estudantes, três desistem antes da conclusão demonstrando, portanto, a ausência ou discrepâncias nas ações – da permanência - que poderiam garantir que os estudantes chegassem ao final do ensino médio.

Ao estudar a permanência, por meio de estudiosos tais como Carmo Gerson.; Carmo, Cyntia. (2014), Mileto (2009), Reis (2009) entre outros, compreendemos que existem saberes, e que as situações de aprendizagens precisam ser analisadas de forma individual, como nos diz Charlot (2000). Quando uma criança, ou jovem, se encontra em uma “situação de fracasso”, o discurso pedagógico tende a considerar que o mesmo nada sabe, não aprendeu o que se considerava válido e unicamente aceito dentro da comunidade escolar a qual pertence.

Entendemos que esse olhar é demasiado vago e sem concretude. Ou mesmo um tanto preconceituoso e não representa a totalidade da situação, sobretudo, ao não considerar o sujeito como uma pessoa singular, que pertence a um grupo social, e que este lhe ensina. Essa realidade é extensiva à Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) com um grau maior de perversidade.

Em outras palavras, a permanência recai sobre as razões que favorecem ao estudante querer ficar e aprender e se insere no

⁵ Art. 206, inciso II – Igualdade de condições de permanência na escola.

contexto mais amplo que envolve condições internas e externas ao ambiente, e que se coadunam com os objetivos que moveu este estudo. Considerando a democratização do acesso à educação, as discussões sobre permanência escolar ampliam-se no cenário nacional, sendo uma demanda gerada pela mudança do perfil dos/as estudantes que passam a ocupar os mais variados espaços educacionais, nesse caso, o universitário. E, com o rompimento dos paradigmas corroídos e desgastados pela repetição do discurso de que os sujeitos não aprendem em razão das suas condições objetivas de vida.

No esquadrihar da pesquisa realizada fomos nos encontrando e nos identificando com diversos autores/as – entre eles/as Tinto (2006), que nos apresentavam diferentes sentidos sobre permanecer, sem estabelecer um padrão, permanecer poderia não ter apenas o sentido de ficar e sim ter outro sentido semântico, o de contínuo e fluxo, que acarreta processos diferentes ao longo do tempo, nesse ínterim, nos encontramos com os estudos de Carmo Gerson e Carmo Cyntia (2014), que construíram um trabalho muito importante tratando dessa temática.

O trabalho é denominado: *A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil*, no qual se constatou a saturação do movimento que abordava a evasão, e reuniram estudos e pesquisas sobre permanência. Os referidos autores mapearam 44 publicações das quais 31 abordavam a permanência vinculada à educação de jovens e adultos, e nortearam o estudo que apresentam.

No estudo em foco o autor e a autora constataram que não havia conexão entre as diferentes pesquisas, e tentam apresentar a junção do que estava disperso, ao organizar iniciativas isoladas que não dialogavam entre si. Buscando criar uma rede que possibilite a ampliação dos diálogos, estudos e produção coletiva, no sentido de permitir a construção do paradigma da permanência na educação.

Desse modo, podemos observar a construção de três focos - uma ruptura simbólica, onde o estudante deixa de ser o único

responsável por suas idas e vindas escolares; a busca pela construção de uma categorização da permanência e um estreitamento das relações entre pesquisadores, que inicialmente discutiam a temática isoladamente.

Com isso, a socialização de estudos vai tomando forma, realizando-se em 2014, o I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar (Lemos; Carmo, 2016, p. 28), culminando com a criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência (Nucleape)⁶ e a realização do I Congresso Nacional de Programas Educativos Para Jovens Adultos e Idosos (I Conpeja), e que conta desde o início com a participação de integrantes do Grupo Multieja (CNPq/Ufal), posteriormente com a realização do segundo colóquio foram definidos eixos prioritários para discutir “a evolução das produções acadêmicas sobre permanência” e a “viabilidade de uma rede interinstitucional e interdisciplinar de estudos sobre permanência na educação” (Lemos; Carmo, 2016, p. 31).

Outros estudos que contribuíram para nossa compreensão foram os de Zago (2006) e Reis (2009), que abordam de forma central a permanência no ensino superior, sob a perspectiva da inserção das classes populares. Estudos estes que já apontam para a necessidade de mudança de percepção e a superação do discurso naturalizado, ligado exclusivamente ao interesse ou não, do estudante em persistir e concluir.

Os resultados de suas pesquisas comprovam que os jovens e adultos estavam superando o senso comum e rompendo os padrões de uma curta escolaridade, onde a importância de políticas voltadas à permanência é considerado como fator fundamental para garantir esse percurso, a tendência seguida é a de considerar as mudanças sociais, econômicas e culturais que vêm ocorrendo no âmbito global, o que tem gerado, conseqüentemente, transformações nas configurações familiares e escolares.

⁶ Configura-se como primeiro grupo de pesquisa voltado ao estudo da permanência como elemento catalisador de estímulos positivos.

Zago (2006), ao tratar do acesso, nos diz que as históricas desigualdades têm levado a cada vez menos os jovens dos meios populares conseguirem entrar no ensino superior, nesta lógica, a pesquisa de Reis (2009) aponta uma realidade muito semelhante, de modo que a sua análise é centrada em duas dimensões da permanência – simbólica e material⁷. Isso a fez deduzir que na maioria das vezes, os estudantes que acessam os cursos de alto prestígio social nas universidades federais são os primeiros de suas famílias. Nesse cenário mesmo entendendo que não há espaço para todos/as, o papel das Políticas Estudantis é imprescindível, uma vez que pode permitir, mesmo com dificuldades, a dedicação integral aos estudos, por parte dos/as alunos/as.

Após a estruturação do referido Nucleape que permitiu a interlocução entre as instituições, e promoveu interações acadêmicas e produções conjuntas, as pesquisas sobre permanência tiveram um ganho exponencial, revelando-se positiva em outro estudo de Carmo, Gerson; Oliveira (2019), em que buscam realizar um novo levantamento das produções acadêmicas entre os anos 2014-2018. Esse notório avanço deve-se, também, à mudança de concepções em relação à experiência dos sujeitos com a escola, especificamente dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, nota-se que a permanência passa a ser discutida em todos os níveis e modalidades de ensino, a exemplo da educação superior, que começa a desenvolver suportes contributivos a esta. É neste fluxo, considerando a educação em seus mais variados níveis, que chegamos à permanência no ensino superior com o intuito de identificar a concepção de permanência empregada pelas políticas estudantis da Ufal.

⁷ Tese de doutoramento **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas**, 2009. 214 f, de Dyane Brito Reis. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA.

CONDIÇÕES PRELIMINARES: AS POLÍTICAS ESTUDANTIS DA UFAL E AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

De acordo com Verçosa (1997), o projeto universitário para Alagoas começou a ser desenhado, efetivamente, e ainda de forma tímida, apenas no final dos anos 1950, quando o estado já dispunha de uma rede de faculdades em áreas diversas, sendo instituída em 26 de janeiro de 1961, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), *Campus* Aristóteles Calazans Simões, conhecido como A. C. Simões – a Cidade Universitária –, localizado no município de Maceió, capital do Estado de Alagoas, onde se situa a sua estrutura organizacional como: a Reitoria, as Pró-Reitorias e as Unidades, Institutos e Centros dos cursos ofertados no espaço da referida universidade.

Ao nos referirmos à Cidade Universitária, tendo em vista sua dimensão, é de suma importância situar o seu contexto social por oferecer as condições ideais para a instalação de toda estrutura necessária em um único espaço, favorecendo a vivência universitária de forma integral para os estudantes, sentimento despertado desde a sua construção - que consideramos ainda inacabada -, mas que permite por meio de diversos espaços, que os sujeitos possam usufruir das suas instalações para estudos e convivência acadêmica.

Ao completar 62 anos de existência em 2023 a Ufal, constituiu-se como um marco para a educação no Estado, sendo a maior instituição pública de ensino superior, presente em 7 municípios a saber: Arapiraca - o *Campus* Arapiraca - e na cidade de Delmiro Gouveia - o *Câmpus* do Sertão contando ainda com unidades nas cidades de: Penedo, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Viçosa e Rio Largo (UFAL, Censo 2018), e atendendo, geograficamente a praticamente todas as regiões alagoanas (litoral, agreste e sertão), consolidando sua importância para a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento e, principalmente, pela manutenção da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto responsável por promover a política de assistência a Pró-Reitoria Estudantil *lôcus* do nosso estudo - considerando a temática da permanência -, é onde são engendradas e formuladas as políticas voltadas para os estudantes, entrelaçado com as orientações da política macro do Ministério da Educação (MEC), e que cumpre uma agenda interna na instituição com as suas demandas específicas dos graduandos da Ufal.

Dentre os princípios que regem as ações da Proest, estão o de garantir aos que acessam a Universidade, a possibilidade de conclusão, definindo o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação - inclusão e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021). E dentre os objetivos está o de “ampliar o número de formandos anuais em relação aos ingressantes” e “que têm por finalidade a garantia de condições para a permanência estudantil e para a qualificação do desempenho acadêmico” (UFAL, 2019, p. 265).

Ao reconhecer a educação enquanto direito social em seu Art. 5º, a Constituição Federal (1988), que dá escopo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, regulamenta a política de educação, envolvendo aspectos relativos à permanência (Art. 3º - inciso I). E, a elaboração de Programas voltados ao atendimento de educandos (Art. 4º - inciso VIII), começou a delinear o arcabouço da política nacional que, posteriormente, passa a subsidiar os dispositivos necessários à efetivação dos projetos e programas voltados à permanência a serem desenvolvidos nas universidades federais.

Esse delineamento foi marcado por intensas lutas e participação de diversos segmentos que passaram a se constituir e fortalecer as discussões, em torno de garantias de igualdade de oportunidades vinculadas à democratização da educação superior. Lutas essas, empreendidas por movimentos sociais estudantis que se organizaram na busca pela efetividade desse direito, fato que acabou gerando ações e *lôcus* específicos onde se passaram a discutir tais demandas, a exemplo da criação de organismos como o Fórum

Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes).

Nesse sentido é que a política estudantil, que se caracteriza como ações em torno de necessidades concretas dos estudantes de ensino superior, tem sua essência voltada principalmente à materialidade, como é o caso da oferta de moradia, por meio das Residências Universitárias (RUA), e alimentação, por meio da garantia de refeições nos Restaurantes Universitários (RU), como é o caso de recursos - bolsas para arcar com outras despesas.

Essas demandas ao longo do tempo surgem paralelas à própria constituição da Universidade no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1930. No entanto, nessa época, não havia nenhum tipo de parâmetro que regulamentasse essas ações a nível nacional. Portanto, acabou gerando descontinuidades, uma vez que antes dos anos 2000 eram geridas de maneira autônoma por cada universidade. Desse modo, sem uma definição de orçamento específico, os gestores na busca de atender às demandas estudantis, utilizavam parte da dotação orçamentária da instituição.

No entanto, cabe salientar que à medida que as políticas estudantis vão sendo delineadas, abarcaram um amplo contingente de estudantes que passaram a ter maiores oportunidades de concluir seus estudos. Sem com isso sacrificar seus tempos tendo que trabalhar em períodos integrais para sobreviverem, sobretudo, aqueles que migravam para estudarem em outros lugares.

Portes e Sousa (2008), ao realizarem um estudo sobre a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público narram que, suas presenças nas universidades romperam com as barreiras institucionais e sociais, uma vez que antes não tinham acesso a esses espaços pelo próprio escopo que representavam, ou seja, eram elitizados. Esclarecem que o acesso desses sujeitos, apesar de serem registrados ao longo da história do ensino superior, não havia uma preocupação institucional e que “[...] no máximo recebiam a caridade por parte de estudantes mais

abastados, mereciam os favores da igreja ou se dedicavam ao trabalho remunerado” (Portes; Sousa, 2008, p. 03).

Reis (2016), ao analisar a situação de acesso e permanência de estudantes cotistas em cursos de alto prestígio social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concluiu que apenas a entrada não garantia que esses sujeitos ficassem, pois, a demanda material, por vezes, é muito superior às suas reais condições estruturais de vida. Um dado importante que a pesquisadora nos revela e que contribui para pensarmos esses casos, é o fato de que muitos/as estudantes são os/as primeiros/as de suas famílias a terem acesso ao ensino superior. O que provoca uma espécie de influência nas suas comunidades, e despertando o interesse para que outros/as façam o mesmo percurso.

Diante da escassez de recursos das famílias entendemos que as políticas assistenciais são de suma importância para que os sujeitos tenham mais chances de existir nesse lugar, uma vez que os custos de se fazer um curso superior de qualquer natureza é alto, o que requer meios para sobreviver.

Dessa forma, nossa pesquisa situa essas questões, na tentativa de compreender as concepções de permanência implícitas na política estudantil da Ufal, no sentido de perceber se a demanda real e potencial está sendo atendida, e como esses recursos vêm sendo distribuídos para os alunos. É importante a percepção acerca dos dois conceitos que mencionamos acima - políticas de permanência e assistenciais -. O primeiro, enfoca que

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. (Vargas; Hering, 2007, p.06)

Na continuidade, no que se refere, ao segundo conceito às políticas de assistência estudantil, as pesquisadoras esclarecem que estas,

[...] estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira (Vargas; Hering, 2017, p. 06).

Consideramos, assim como pontuado pelas autoras, que se faz necessário esse olhar sensível, quanto ao atendimento a todos/as estudantes que precisam se manterem na universidade. Mas, a escuta pelas demandas dos que conseguiram romper com todas as barreiras impostas pelas dificuldades sociais, culturais e econômicas é que garantirá a tão defendida democratização.

E retomando o sentido das políticas para a permanência dos estudantes no ensino superior, ressaltamos que observamos um salto qualitativo no que se refere às bases legais nacionais. Especificamente, a partir de 2007, tempo histórico no qual observamos que o governo federal empreendeu esforços no sentido de instituir políticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas. A exemplo no caso da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) via Decreto n.º 7.234/2010.

Nesse sentido, consideramos que o Pnaes significou para as políticas estudantis um grande marco, sobretudo, quando previu, no art. 2º a garantia das condições básicas para a sobrevivência dos estudantes de baixa renda. Com relação à sua materialização, no art. 3º, é estabelecida autonomia às instituições, ao passo que na Ufal, a Pró-Reitoria Estudantil (Proest), como informamos anteriormente, é a responsável por promover a política de assistência.

De modo que esta última define o desenvolvimento de “[...] programas mediante quatro linhas prioritárias de ação – inclusão

e *permanência*; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude” (UFAL, 2021). E dentre os objetivos está o de “Ampliar o número de formandos anuais em relação aos ingressantes”, e “que têm por finalidade a garantia de condições para a permanência estudantil e para a qualificação do desempenho acadêmico” (UFAL, 2019, p. 265).

A Pró-Reitoria em foco, seguindo o que preconiza o Pnaes quanto à implementação e ampliação gradativa da oferta de atendimento aos estudantes, que participam dos processos seletivos, por meio de editais elaborados pela própria instituição e direcionados a cada serviço ou bolsa ofertada garante as condições aqui referidas. As informações encontram-se disponíveis em seu site institucional⁸, sendo possível acessar e preencher o questionário de avaliação socioeconômico, com a necessária comprovação das informações prestadas, a fim de que seja atestada a necessidade.

Dessa forma, ao analisar o Edital n° 2/2018, de seleção para modalidades de assistência estudantil na Ufal, observa-se um chamamento para o cadastro único no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), por parte dos discentes. Ao referenciá-lo, quando na sintetização das informações prestadas pelo corpo discente, o PDI 2019-2023, constatamos que 3.675 estudantes preencheram o questionário, e dos que participaram deste cadastro, destacamos que: 60,19% eram do sexo feminino; 56,77% declararam a condição de cotista; mais de 70% cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e 92,46% relataram que a renda não era suficiente para a família se manter.

O recorte que realizamos no destaque remete ao que é possível observar em estudos e pesquisas, como por exemplo a de Reis (2006;2019), que vêm nos conduzindo na construção dessa investigação, e demonstra a mudança de perfil “decorrente da adesão das universidades ao Enem/Sisu, a partir de 2010, e dos

⁸ Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil>.

efeitos da Lei de Cotas de 2012, ações promotoras de maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial” (UFAL, 2019, p. 258) percebida, também, na Ufal.

O PDI 2019-2023 apresenta um conjunto de avanços provenientes dos aportes financeiros oriundos do Pnaes, e destaca o alcance da nota 4 no quesito “programas de atendimento aos estudantes”, no processo de credenciamento da Ufal, em 2018 e referenda sua importância para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, emergem outras questões, visto a necessidade de ampliação dessa estrutura de atendimento por conta das demandas que vêm se ampliando que somadas à “mudança na composição social do corpo discente” sofre com o corte de verbas orçamentárias.

Mesmo diante do salto qualitativo evidenciado quanto à implementação das políticas voltadas à permanência, a exemplo do Reuni e Pnaes, os documentos avaliativos a exemplo do relatório anual e os documentos propositores de ações – PDI - demonstram que as ações ainda não são suficientes para atender à demanda crescente de estudantes que a procuram.

PALAVRAS FINAIS

Realizamos um percurso traçado por diferentes rotas e construímos compreensões acerca da temática foco do estudo – política estudantil da Ufal –, objeto que delineamos a partir de múltiplas abordagens teórico-metodológicas, pelas trilhas da pesquisa qualitativa, por meio da Pesquisa Bibliográfica, com o foco na Análise Documental.

Após nossos procedimentos analíticos que nos possibilitaram contato com concepções e conceitos abordados e enredados no bojo da política que assiste aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, fator *material* que implica na construção da permanência no ensino superior, uma vez que esta construção ocorreu por meio de um processo complexo e multifacetado,

elencamos considerações “conclusivas” que não devem ser interpretadas como “respostas estanques e definitivas”.

Quanto à política estudantil da Ufal, percebemos que se constitui com base em diferentes dispositivos, materializados em Instruções Normativas que asseguram os princípios e critérios de acesso aos Programas e Recursos oferecidos pela Pró-Reitoria Estudantil – órgão vinculado à Reitoria, e que mantém uma função específica, diretiva, de planejamento e execução das ações – que denominamos em materiais e de apoio pedagógico. Tais ações têm como objetivo contribuir para a redução da “evasão” – sem atentar para os movimentos pendulares –, e construção da permanência, entendida como um conjunto de meios que chegam a um fim – conclusão do curso superior e a formação profissional.

No que se refere aos dispositivos que servem de rede de apoio identificamos que a existência das Instruções Normativas atua no sentido de definir e colaborar para uma tentativa correta e igualitária distribuição dos recursos, pois permite uma seleção baseada em critérios democráticos, e referenciados pela legislação nacional, a exemplo da própria Constituição Federal, e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dessa maneira, percebemos que o local – Ufal –, dialoga com o nacional por meio de Decretos e Portarias implementadas pelo Governo Federal. Esse achado é importante porque situa uma correspondência sobre o que é de direito dos sujeitos, que é a construção de condições para que estes consigam acessar e concluir com sucesso a formação universitária.

Nesse circuito, as ações criadas – RU, RUA, Bolsas e Apoio Pedagógico –, a intenção é que atuem como catalisadoras dos percursos dos sujeitos atendidos, que necessitam de tais recursos para continuar estudando. Sabemos, de antemão, que viver a universidade é um processo que demanda uma série de recursos materiais, mas não somente, o que para tanto, avaliamos que o PAAPE é uma ação que traz como a preocupação com a relação dos estudantes com os saberes socioacadêmicos.

Nesse sentido, é importante situar que as estratégias criadas pela Ufal possuem um caráter democrático e inclusivo, pois veem

a permanência como um ciclo em espiral, que se conota por modos e formatos próprios da realidade da instituição. Assim, além do material a Ufal demonstrou a preocupação acentuada com as questões simbólicas, o que é de extrema relevância, uma vez que, uma não existe dissociada da outra – mas a seguir didaticamente a enfatizamos separadas -, o que interpretamos como avançado, porque há uma recorrência muito forte de termos e indícios que denotam que a universidade está pensando a experiência dos sujeitos para além do “ficar”.

Este recorte do nosso estudo, demonstrou, que tais ações de assistência possuem uma importância substancial dentro da lógica institucional. Uma vez que tem a função de criar as condições estruturais de permanências material e simbólica, para que os/as estudantes considerados/as vulneráveis socialmente consigam construir percursos longevos na universidade, com a possibilidade de acessar e concluir com sucesso seus processos formativos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Câmpus, 1992.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In: Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. *Decreto 7.234 de 2010* - Plano Nacional de Assistência Estudantil, 2010.

BRASIL. *Decreto nº 6.096 de 2007*. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394. Ministério da BRASIL. Educação, 1996.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n. 22, v.63, 2014.

CARMO, G. T. *O enigma da educação de jovens e adultos: um dos das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do Reconhecimento Social*. 350f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2010.

CARDOSO, V. F. *Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em Cozinha*. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: portamec.gov.br/pnadcontinuaeducacao.pdf/. Acesso em: 21 ago.2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. F. F. A. *Permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: In: (re)sistência pelo direito à educação*. 220f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

LEMOS, S. F. C.; CARMO, G. T. A criação do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação: contextos cronológicos e de implantação institucional. *In: Sentidos da permanência na educação:*

o anúncio de uma construção coletiva (org.). Gerson Tavares do Carmo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MILETO, L. F. *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2009.

OLIVEIRA, G. E.; CARMO, G. T. Categorização da permanência escolar: percurso metodológico de uma revisão de literatura em direção a um estudo da arte. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). *Dar conta da permanência: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta*. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 144 p. (Coleção Permanência na Educação).

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PORTES, É. A.; SOUSA, L. P. *O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público*. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf/. Acesso em: 21. Ago. 2023.

REIS, D. B. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas*. 2009. 214 f Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

REIS, D. O Significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T. *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

SILVA, J. C.; FREITAS, M. *Entre o material e o simbólico: as razões da permanência escolar dos trabalhadores-estudantes do Proeja*. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação de Iniciação - Instituto Federal de Alagoas - *Campus Piranhas*, 2021.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2006.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. *Edital n° 2/2018 – Seleção para modalidades de assistência estudantil*. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/>. 2018. Acesso em: 25 mai. 2021.

UFAL. Universidade Federal de Alagoas. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (2019 – 2023)*. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/>. 2019. Acesso em: 21 ago. 2023.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, 2017.

VERÇOSA, É. G. *História do ensino superior em Alagoas: verso e reverso*. Maceió: Edufal, 1997.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 1998.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

CAPÍTULO 4

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR¹

Erivaldo Ferreira da Silva²
Givanildo da Silva³

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação nos anos de 2021 a 2023. A referida pesquisa teve como objeto de análise as atribuições do gestor escolar no município de Jequiá da Praia, no estado de Alagoas. Foram realizadas discussões sobre as concepções de gestão escolar, com ênfase na gestão democrática e gerencial, dialogando sobre as contradições e os contextos político, histórico e social no qual se desenvolveram cada uma das concepções mencionadas.

No conjunto das análises acerca das concepções da gestão escolar, a legislação da educação foi uma dimensão que contribuiu

¹ Recorte da pesquisa intitulada *Atribuições do gestor escolar nas escolas públicas da rede municipal de Jequiá da Praia – Alagoas*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, janeiro de 2023.

² Mestre em Educação. Pedagogo atuando na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Jequiá da Praia – AL, como Dirigente do Programa Saúde nas Escolas (PSE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Coordenador da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). E-mail: erivaldo.silva@cedu.ufal.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8384-7818>.

³ Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação. Integrante do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). E-mail: givanildopedufal@gmail.com; Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>.

significativamente para a compreensão dos sentidos que foram atrelados às legislações, relacionando com o cenário político de cada momento e as concepções postas em cada movimento que contribuiu com o processo de elaboração, aprovação e implementação de cada dispositivo normativo.

Nesse sentido, afirma-se que a leitura do sentido que as legislações trazem em seu texto é uma dimensão necessária para a análise do paradigma que está posto, em cada orientação e/ou política. Compreende-se a legislação como um mecanismo político, decorrente de um movimento político, histórico e filosófico, no qual traduz a concepção de educação e as relações de poder dos diferentes grupos que atuaram organicamente na defesa de sua aprovação.

O objetivo do presente texto é dialogar sobre os sentidos atribuídos ao campo da gestão escolar, por meio da legislação da educação pós-Constituição Federal de 1988. O percurso analítico desenvolvido apresenta contribuições das legislações federais, do estado de Alagoas e do município de Jequiá da Praia. O ponto de partida foi a compreensão dos princípios que nortearam a construção e a promulgação da atual Constituição Federal, salientando o contexto político-social, as influências e as contradições que foram surgindo ao longo do percurso histórico à educação.

A composição do texto está configurada em três seções que se completam. Sendo a primeira esta breve contextualização introdutória. Na segunda, faz-se um diálogo entre as legislações educacionais com foco na gestão escolar. Nas considerações finais, destacam-se algumas inquietações acerca das concepções postas nas legislações e os caminhos percorridos para as orientações político-educacionais.

O DIÁLOGO ENTRE AS LEGISLAÇÕES DOS ENTES FEDERADOS: A GESTÃO ESCOLAR EM QUESTÃO

A legislação da gestão escolar passou por diversas modificações ao longo dos anos da história da educação. Neste capítulo consideramos as compreensões de como a referida

legislação vem se constituindo a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A atual Carta Magna contou com a participação popular para a sua elaboração, que perante a legislação é um documento formal e escrito, dogmático, analítico e rígido. Por criar garantias de efetivação de direitos sociais, reconhecidos como direitos constitucionais, a constituição brasileira é uma das mais avançadas do mundo (Ferrajoli, 2002).

Esse fator ocorre, pois, a Constituição Federal de 1988 é um marco histórico para a sociedade brasileira, por trazer garantias dos direitos fundamentais ao povo e um novo modelo de organização da sociedade pautada na participação democrática da população, mesmo ao ter o sistema político configurado na representatividade, pois há local de fala e decisão dos cidadãos por meio do seu representante político. Por meio dela, o contexto educacional também passou por modificações tendo de se adequar ao novo modelo de organização da sociedade, afinal, como destaca Martins (1994), a educação é um reflexo do que as políticas públicas almejam da sociedade. A respeito da educação, a Carta Magna de 1988 aponta que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade;
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva, esses princípios são fundamentados na participação, na liberdade, na diversidade, na valorização, na

autonomia e na qualidade da educação pública, sendo consolidados por meio da gestão democrática. Conforme é mencionado por Vieira (2016, p. 56), “[...] a promulgação da CF/1988 foi um grande marco no início da democratização. Com isso, vários segmentos da sociedade começaram a incorporar o regime democrático como premissa em suas gestões, dentre eles, a escola”. Nesse cenário, percebe-se a gestão democrática como princípio para a organização da estrutura escolar.

Depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi exigido aos estados a reelaboração de suas constituições, no período de um ano, de modo a se adequarem ao novo modelo da legislação e de sociedade pós-regime militar. Assim, em 1989, a Constituição do Estado de Alagoas foi promulgada. A respeito da seção da educação, sobre a organização dos sistemas de ensino estaduais, apresenta que:

Art. 200. A organização dos sistemas estadual e municipal de ensino, na conformidade do que dispuser a lei, assegurará:

I – Estabelecimento, mediante lei estadual, da esfera de competência dos Conselhos Municipais de Educação;

II – Participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas, acompanhadas por assistentes sociais, psicólogos e profissionais do ensino;

III – Integral aproveitamento da capacidade de utilização das unidades escolares, nos três turnos diários;

IV – Oferecimento, pelo Estado, de assistência técnica aos sistemas municipais de ensino;

V – Adequação do Calendário Escolar às peculiaridades das áreas rurais [...] (Alagoas, 1989, p. 107).

A organização dos sistemas de ensino segue os princípios da gestão democrática, quando é averiguado que seja feita por meio da atuação dos Conselhos Municipais de Educação, e mediante a participação da comunidade escolar em assuntos pertinentes à escola, juntamente com a equipe multiprofissional como, professores, pedagogos, diretores, assistentes sociais, psicólogos, entre

outros. E ainda, nesse contexto, Silva e Santos (2016, p. 21), apontam que,

A partir de 1999, foi empreendida uma série de ações para a implantação da gestão democrática no estado, o Congresso Constituinte Escolar, que se tornou um espaço de discussão e avaliação de como a educação na rede estadual de ensino era tratada; em 2000, foi criada a Coordenadoria de Gestão Educacional, que implantou iniciativas na perspectiva de democratização da educação pública como a das eleições dos conselheiros escolares, a eleição direta para gestores, a descentralização dos recursos financeiros em 2003, culminando no Plano Estadual de Educação 2005-2015.

Apesar da Constituição do Estado apontar os princípios, que são norteadores da gestão democrática, o consultor do Conselho Nacional de Educação (CNE), Erasto Fortes Mendonça (2017), relator do documento técnico contendo estudo sobre o Panorama Nacional de Efetivação da Gestão Democrática na Educação Básica no Brasil, considerando o Plano Nacional de Educação, nos anos de 2014 à 2016, destaca que na Constituição do Estado de Alagoas, a gestão democrática não é apresentada. Ponderando a argumentação, considera-se que existe na Constituição os princípios da organização dos sistemas de ensino, os quais são pertencentes aos da gestão democrática; não existe a citação dela, mas seus princípios.

Entretanto, esse artigo da Constituição do Estado de Alagoas, não proporcionava instrumentos para participação nos processos de decisão da rede pública de ensino. Somente na década de 1990, Alagoas teve o seu primeiro mecanismo de participação democrática, embora isso tivesse características regulatórias das ações do gestor, conforme pontua Silva e Santos (2016, p. 20):

As ações que antecederam a implantação da gestão democrática como a criação das Unidades Executoras, em 1995, através do Decreto nº 36.586, a criação dos Conselhos Escolares, em 1997, através da Lei Estadual nº 5. 945 sinalizavam pela inevitável implantação da gestão democrática no estado com base na participação da sociedade civil que se caracterizava mais pela fiscalização das ações do gestor do que participar da elaboração das

políticas e ações da escola, bem como da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O decreto visava a importância da sociedade civil em participar da administração, fiscalizando e executando atividades educacionais. Para Cruz Neto (2013), mesmo as Unidades Executoras trazendo uma inovação na maneira que a sociedade civil participava no sistema educacional de Alagoas, elas ficaram restritas apenas ao campo da administração dos recursos financeiros recebidos. Desse modo, não desenvolvendo outros mecanismos necessários para a instrumentalização da gestão democrática, nem realizando atividades participativas nas demais dimensões da escola (Pedagógica, Político-institucional e a Pessoal e Relacional).

Em 20 de dezembro de 1996, após oito anos da Constituição Federal, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. Ela reforça a gestão democrática na educação e aponta seus respectivos princípios para serem desenvolvidos nos sistemas de ensino, desse modo, as esferas federal, estadual e municipal devem segui-los e adequá-los às suas necessidades e realidades. De acordo com a diretriz da educação:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com Cruz Neto (2013), em 1997, no estado de Alagoas, por meio da Lei nº. 5.945, de 25 de agosto de 1997, os Conselhos Escolares foram criados, com o propósito de proporcionar espaço para a participação e intenção de controle social da comunidade escolar. Para Silva e Costa (2018, p. 7), “a criação dos conselhos escolares tornou-se marco da gestão democrática, pois independentemente da forma de como se escolhe

o diretor, esse órgão colegiado tem que existir na administração da escola pública em todo o Brasil”.

Entretanto, Cruz Neto (2013) argumenta que a função sociopolítica para a qual foi criada o conselho não foi alcançada, por dois motivos: não existia um método para que os conselhos efetivassem um exercício democrático, pois para Gadotti e Romão (1997, p. 36), “a gestão democrática é, portanto, atitude e método. Atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia”. Na época, não existia estrutura na Secretaria de Educação do estado de Alagoas que efetivasse uma política idealizadora de estratégias para o funcionamento democrático dos Conselhos (Cruz Neto, 2013). Desse modo, houve uma atitude de impor os Conselhos Escolares, porém não teve uma forma para aplicá-los efetivamente, ocasionando mais uma vez, falha na implementação da gestão democrática.

O interesse pessoal e político permeava as decisões no âmbito escolar (situação que ocorre até os dias atuais), dificultando a implantação da gestão democrática no estado de Alagoas. No ano de 1999, pelo menos em lei, buscou-se implementar a gestão educacional democrática que tome as decisões na esfera político-social, deixando o interesse próprio de lado e colocando o interesse social e político da comunidade em ação. Para Silva e Santos (2016, p. 23):

A forma de administração da educação em Alagoas esbarra sempre no fato de que as ações idealizadas e formuladas enquanto políticas não passaram de adequação às exigências que se faziam em nível nacional para os sistemas educacionais, o que acabava por esbarrar na falta de vontade política de concretizá-la justificando porque a gestão democrática da educação não foi implantada desde 1988, como declarou a Constituição Federal.

Naquele ano com a eleição do governador Ronaldo Lessa (1999 – 2006), foi institucionalizada a equipe de construção de acompanhamento da gestão democrática educacional sob o Decreto n°. 38.131, com o objetivo principal de criar uma mudança

no sistema de ensino público. A equipe foi designada para as seguintes atribuições:

Art. - 3º [...]

I – Construir um plano de ação que defina diretrizes, estratégias e metas para uma política educacional democrática;

II – Implantar a Gestão Democrática do Ensino Público da Rede Estadual de Alagoas, através da Realização do Congresso Estadual Constituinte Escolar, implementar dos Conselhos Escolares, Atualização do Regime interno, Elaboração do Plano do Desenvolvimento da Escola PDE e Revisão e Atualização do Regimento Interno das Unidades Escolares e Eleição para os Gestores das Unidades Escolares;

III – Acompanhar e avaliar todo o processo proposto pela Gestão Democrática, visando a construção de uma Escola Cidadã;

IV - Promover meios de sensibilização para a Secretária da Educação e do Desporto, para as Coordenadorias Regionais de Ensino, para a Comunidade Escolar e a Sociedade, em decorrência do processo de mudança proposto pela Gestão democrática;

V – Participar no assessoramento, discussão e encaminhamento no Colegiado Gestor da Secretaria da Educação e do Desporto (Alagoas, 1999).

Segundo Cruz Neto (2013, p. 56), as decisões para reformulação do decreto foram feitas em conjunto com o governo, a sociedade civil, movimentos sociais e sindicais. No processo da democratização, a equipe gestora, que era formada pela Secretaria de Estado da Educação, buscou atender os anseios da comunidade escolar. A Secretaria de Estado da Educação tomou as seguintes providências para desenvolver com democracia participativa o plano de governo de Ronaldo Lessa (1999-2006), intitulado “A escola que temos, a escola que queremos, como chegar à escola que queremos”:

A princípio foi convidado um técnico de cada CRE para ser capacitado, enfocando-se as temáticas: a escola que temos, a escola que queremos e como chegar à escola que queremos. Após a capacitação, os técnicos voltaram para as suas regiões com a tarefa de multiplicar as informações adquiridas no primeiro momento. A disseminação das informações foi realizada com três pessoas de cada escola, pertencentes à região, sendo elas: o diretor, o vice-diretor e o coordenador. Esses deveriam trabalhar nas escolas os eixos

pedagógicos, educacional e relacional com base nas reflexões das temáticas acima, ampliando as concepções teóricas adquiridas e retirando da comunidade escolar as propostas, de acordo com a realidade vivenciada [...] após a comunidade escolar ter discutido a realidade educacional vivenciada e a escola que queriam, propondo caminhos para se chegar à escola desejada, foi realizado o seminário regional. Para os encontros regionais foram escolhidos delegados que deveriam representar cada unidade escolar da região, perfazendo um total de 1153 delegados. Neste encontro foram decididas as propostas da região, como também quais delegados iriam representar a comunidade escolar de determinada região no Congresso Constituinte Escolar. A dinâmica do seminário foi estabelecida da seguinte maneira: três subgrupos, cada um trabalhando os eixos relacional, pedagógico e de gestão em cima das propostas que vieram das escolas, observando quais pontos eram comuns. Isso após a discussão de cada subgrupo as propostas foram para um pleno, no qual elegeram-se as propostas regionais, como também a escolha dos delegados que representariam a região (Cruz Neto, 2013, p. 56 – 58).

No congresso, ocorrido no dia 14 de dezembro de 1999, foram discutidas todas as propostas de cada região, apresentadas por seus respectivos delegados. No segundo momento, escolheram as propostas em comum, em seus três eixos para assim construírem a Carta de Princípio da Gestão Democrática de Alagoas. A referida carta foi promulgada em 26 de setembro de 2000, sob a Lei nº. 6.196, no Estatuto do Magistério, Capítulo III e Seção II. A Carta contém 68 princípios, dentre os quais estabelece a gestão democrática, devendo ocorrer de modo que a comunidade escolar seja participativa em toda a organização da escola, a citar:

Art. 46. A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, estabelecida no Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal, e no Art. 14 da Lei Federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, constituir-se-á num espaço de construção coletiva do processo educacional, baseado nos seguintes princípios:

- I - Participação efetiva da comunidade escolar no processo de gestão, em níveis deliberativo, consultivo e avaliativo;
- II - Estabelecimento de parcerias entre instituições, na elaboração coletiva das diretrizes político-educacionais, preservando a autonomia da escola e o dever do Estado;
- III - autonomia das diversas instâncias do Sistema Educacional na tomada de decisão conjunta e coordenada;

IV - Descentralização, articulação e transparência na organização pedagógica, administrativa e financeira do Sistema;

V - Democratização nas relações interpessoais com base nos princípios éticos que favoreçam a construção e o fortalecimento do exercício da cidadania.

Art. 47. A Gestão Democrática do Ensino Público Estadual dar-se-á pela participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vigência da cidadania, garantindo-se:

I - Eleição direta para Conselhos Escolares, órgão máximo em nível da escola;

II - Eleição direta para gestores escolares com a participação dos segmentos da comunidade escolar, conforme Lei Estadual;

§ 1º Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para membros do magistério e servidores;

§ 2º Todos os membros dos Conselhos Escolares serão escolhidos através de eleições diretas;

Art. 48. A composição do Conselho Estadual de Educação é a prevista no art. 203 da Constituição Estadual;

Art. 49. Fica instituído o Congresso Estadual Constituinte Escolar como fórum máximo de deliberação dos princípios norteadores das ações da Rede Pública Estadual de Ensino, a ser realizado no mínimo uma vez, no período correspondente a cada gestão estadual (Alagoas, 2000).

Desse modo, com o Estatuto do Magistério de Alagoas, é possível observar que o estado teve a atitude de inserir os princípios regentes da gestão democrática, como também pontuou os métodos para alcançá-los. Assim, na esfera Federal no ano de 2014, como disposto na Constituição Federal no art. 214, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, a partir de sua implementação; com sistemas de avaliações sobre o andamento de suas metas, cujo objetivo é:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativa [...] (Brasil, 1988).

O Plano Nacional de Educação vigente é o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes, que devem guiar a educação brasileira durante esse período, estabelecendo 20 metas a serem cumpridas na vigência, exigindo relatórios a cada dois anos para aferir seu desenvolvimento. A Lei assegura o princípio de cooperação federativa da política educacional, estabelecendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuem em colaboração para alcançar as metas e implementar as suas estratégias, destacando que cada sistema adotará as medidas governamentais necessárias para alcançar essas metas (Brasil, 2014).

No Art. 2º são estabelecidas as Diretrizes do Plano Nacional de Educação, dentre elas, no Inciso VI, estabelece a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Ainda estabelece que:

Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

Logo, perante suas 20 metas, o Plano Nacional de Educação, institui na sua meta 19 que no prazo de 2 (dois) anos, seja assegurada “[...] a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014). No último relatório do monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, em 2020, foi constatado que a gestão democrática no país obteve os seguintes resultados gerais:

1. Dos diretores das escolas públicas do País, 6,58% foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar.

2. Estão presentes nas escolas públicas do País 37,60% dos grêmios estudantis, conselhos escolares e associações de pais e mestres.
3. Todas as unidades federativas (100%) possuem Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar.
4. Dos conselhos estaduais, 79,01% possuem infraestrutura para seu funcionamento e capacitação para seus conselheiros.
5. Existem nos municípios 83,89% dos Conselhos Municipais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar.
6. Possuem infraestrutura para seu funcionamento e oferecem capacitação para seus conselheiros 60,39% dos conselhos municipais (Brasil, 2020, p. 388).

Esses resultados mostram que a gestão democrática no país, já no sexto ano (2020), do Plano Nacional de Educação, pouco avançou a forma de provimento dos diretores, por processo seletivo qualificado e eleição, visto que o provimento ao cargo de diretor por indicação ainda se apresenta como meio de provimento, como é apresentado nos dados do relatório: 23,70% (Federal) 25,06% (estadual) 66,19% (municipal) (Brasil, 2020). Os percentuais da forma de provimento dos diretores escolar são um agravante, pois a influência de políticos no direcionamento da gestão da escola não contribui para a autonomia da escola, ou seja, acontece a interferência na democracia.

Ao tratar dos grêmios estudantis, conselhos escolares e associações de pais e mestres, o percentual de 37,60% presentes nas escolas públicas do país, ainda é muito baixo, e isso afeta o princípio da participação instituído pela gestão democrática. Esse fator é condicionante e influencia na forma de provimento do cargo de diretor escolar, visto que, se a participação da comunidade escolar é deficitária, promover a eleição junto com qualificação para o cargo se torna um precedente difícil de ocorrer.

Enquanto os órgãos de controle e acompanhamento da educação, como os Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica (Fundeb) e Conselhos de Alimentação Escolar, bem como a capacitação de seus membros e colaboradores, têm alcançado elevado percentual, obtendo bons índices nos municípios. Entretanto, cabe investigações para além dos registros apontando a existência dos conselhos. É necessário averiguar como está ocorrendo o desempenho desses conselheiros: se eles foram bem orientados; se estão autônomos ou exercendo a função influenciados por seus representantes políticos e sua equipe gestora; dessa forma, o impactado que esses órgãos estão exercendo para a educação teriam resultados mais tangíveis.

Essa discrepância dos dados percentuais entre o provimento de cargos para diretores por eleição, qualificação e a existência do Conselho, bem como a infraestrutura para seu funcionamento e a capacitação para os conselheiros, ocorre pelo motivo do sistema educacional precisar do Conselho para aprovar e deliberar assuntos e documentos referentes à educação – sem ele a educação não funciona - enquanto que a forma de provimento do gestor escolar não afeta o funcionamento da instituição – ela continua funcionando independentemente de como o gestor assume o cargo.

Em Jequiá da Praia, município alagoano, foi instituído na Lei Orgânica em 19 de dezembro de 2003 no Art. 149, Inciso IX, que os sistemas de ensino nas escolas municipais devem ter o princípio da gestão democrática com eleições diretas, na forma de lei complementar (Jequia da Praia, 2003).

Entretanto na meta 19, que busca implantar a gestão democrática nas escolas públicas, as estratégias de efetivação do Plano Municipal de Educação estão voltadas para a criação e capacitação de conselhos, dos quais os seus membros sejam escolhidos por meio do princípio da participação; a comunicação entre a comunidade escolar, a fim de sanar ou diminuir os problemas sociais que circundam a escola; a garantia da participação do conselho em encontros nacionais e estaduais de conselheiros; e a constituição de grêmios estudantis. Deixando, desse modo, de discorrer a respeito do provimento dos gestores escolares e sobre as

eleições diretas, não pontuando onde se aplica, ou a que órgãos competem as eleições dentro da gestão democrática.

O acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento do Plano Municipal de Educação de Jequiá da Praia, ficou instituído aos conselheiros, à secretaria de educação e ao Fórum de educação realizar essas ações a cada dois anos (Jequia da Praia, 2015). Não é pontuado no Plano sobre eleições e qualificação para gestores, nem a forma de escolha dos conselheiros e o tempo de mandato⁴.

Com o decorrer dos tempos, as pesquisas na área de avaliação e gestão educacional continuaram a crescer e, por meio dos estudos de Silva (2020), que relatam as atribuições designadas aos gestores escolares estaduais no Brasil, as atribuições são caracterizadas por uma lista de tarefas que não fomentam o desenvolvimento de um perfil de liderança eficaz. Logo, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2020, pediu a professores universitários para realizarem um estudo e redigirem a primeira versão da Matriz de Atribuições e Competências do Diretor Escolar (MACDE).

Essa matriz foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em maio de 2021, após discussão com diretores da rede municipal e estadual e representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A resolução tem caráter de recomendação, tendo em vista a diversidade das escolas. Ela recomenda que as instituições de ensino superior utilizem suas diretrizes em seu programa de formação para gestores a partir de 2022.

A matriz contém recomendações projetando dimensões que organizam as competências e as atribuições do Diretor Escolar. Nela são elencadas 10 competências gerais do gestor escolar, 18 competências específicas e 118 atribuições específicas do diretor escolar, subdivididas em 4 dimensões. Essas dimensões estão

⁴ No levantamento de documentos de leis e relatórios sobre a gestão democrática em Jequiá da Praia, não havia relatórios do acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do Plano Municipal de Educação. A atual gestão da SEMED (2022) informou que a antiga gestão não os tinha realizado.

organizadas e estruturadas em blocos que “[...] sinalizam aspectos do contexto institucional e político da escola; da função pedagógica, elemento central na escola; dos aspectos administrativos e financeiros da gestão escolar; das competências pessoais e relacionais do diretor” (Brasil, 2021, p. 5). Portanto, as dimensões da Matriz são: Político-institucional, Pedagógica, Administrativo-financeira, Pessoal e Relacional.

No contexto de idealização da Matriz, Silva e Silva (2021, p. 9), mencionam que “por mais que a Resolução tenha sido criada com o propósito de reforçar a gestão democrática, encontra-se em sua construção aspectos da gestão gerencial [...]”, na medida que se observa que “a Matriz, ao transpor concepções neoliberais para a área educacional, incorporando a visão do mundo corporativo empresarial, acolhe a adoção do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática” (ANPAE, 2021, s/p). Logo:

[...] o objetivo dessa perspectiva é transformar o perfil do diretor escolar aproximando-o de atribuições realizadas por diretores/as de escolas privadas ou empresários, o que na prática representa responsabilizar os diretores/as e induzi-los a organizar a gestão da escola em razão do alcance de resultados educacionais (Botelho; Silva, 2022, p. 12).

Essas foram as principais políticas de gestão e avaliação educacional, que coadunam com o objeto desta pesquisa, desenvolvidas ao longo do tempo da história do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Nas promulgações é observável que há o encaminhamento para práticas de gestões que favoreçam a democracia, ou seja, para que haja nas instituições de ensino a gestão democrática em seu sistema organizacional, mas com ideias gerenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das sinalizações que foram pontuadas ao longo do texto, é possível perceber que as legislações foram construídas em

períodos históricos distintos, os quais repercutem na concepção de educação a ser orientada para a sociedade civil. De forma simplificada, nota-se que a Constituição Federal foi construída em um momento social de mudanças políticas oriundas das mobilizações das décadas de 1970 e 1980. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em meados da década de 1990, em um cenário de disputas e conflitos de interesses, sob a égide dos princípios neoliberais; o atual Plano Nacional de Educação, aprovado no novo milênio, em 2014, apresenta marcas das contradições que se arrastam desde o século anterior.

Nessa perspectiva, percebe-se que as legislações educacionais são frutos de seu tempo e marcam as contradições existentes na sociedade, de modo que refletem os conflitos que são permeados e as orientações político-educacionais que estão postas no chão das escolas. Em relação ao objeto de discussão, o campo da gestão escolar, há diferentes concepções que permeiam as legislações e influenciam o papel do gestor escolar e dos demais profissionais que atuam nas escolas.

Por fim, destaca-se que a educação é um campo em construção e o ponto de partida para nortear o processo educacional são as orientações político-educacionais, traduzidas pelas legislações. Dessa forma, defende-se a ideia de que o processo de elaboração e construção de uma política/orientação necessita da escuta dos envolvidos no chão da escola, com a finalidade de compreender as situações vivenciadas, bem como os encaminhamentos viáveis para as possíveis soluções que estão em pauta. A gestão democrática, concepção defendida na Constituição Federal de 1988, é um caminho importante para consolidar as perspectivas participativas, de modo a valorizar as diferentes vozes que formam o espaço da escola pública. Eis, portanto, o desafio!

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Constituição Estadual de 1989*. Governo do estado de Alagoas: Maceió, 1989.

ALAGOAS. Decreto nº 38.131 de 23 de setembro de 1999. Institucionaliza a Equipe de Construção e Acompanhamento da Gestão Democrática Educacional. *Diário Oficial do Estado de Alagoas*, Poder Executivo, Maceió, nº179, 24 de set, 1999.

ALAGOAS. *Lei N°6.196 sancionada em 26 de setembro de 2000 no Estatuto Magistério*. Governo do Estado de Alagoas: Maceió, 2000.

ANPAE. *Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar*. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competencias-do-diretor-escolar/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BOTELHO, G.; SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, e83899, mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da educação: Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Planalto: Brasília, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Resolução. *Matriz Nacional Comum De Competências Do Diretor Escolar*. Ministério da Educação/Conselho nacional de Educação: Brasília, 2021.

CRUZ NETO, T. L. *Gestão democrática da educação: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999 – 2004)*. Maceió: Edufal, 2013.

FERRAJOLI, L. *Direito e razão: teoria do garantismo penal*. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

JEQUIÁ DA PRAIA. *Lei nº192/2015, de 26 de junho de 2015*. Lei Municipal. Câmara de Jequiá da Praia: Jequiá da Praia, 2015.

JEQUIÁ DA PRAIA. *Lei nº 001/2003, de 19 de dezembro de 2003*. Lei Orgânica. Câmara Municipal: Jequiá da Praia, 2003.

MARTINS, C. *O que é Política Educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, E. F.; SILVA, G. O perfil do gestor: sinalizações da matriz de competências e atribuições do diretor escolar. *In: CONEDU - Conedu em Casa, 7., 2021, Maceió. Anais Eletrônicos [...]*. Campina Grande: Realize, 2021, p. 1-12.

SILVA, F. S. *Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: Uma análise multivariada em painel*. 169f. Tese (Doutorado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, L. A.; SANTOS, I. M. A gestão democrática no estado de Alagoas: do discurso oficial a um conflito de interesses. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 23, 2016.

SILVA, R. M.; COSTA, J. L. F. S. A gestão democrática nas escolas públicas estaduais em Alagoas: um olhar com base nos marcos regulatórios. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, v. 8, n. 1, p. 21-30, jan./abr. 2018.

VIEIRA, G. P. *Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico*. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

CAPÍTULO 5

GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TERRITÓRIO WASSU COCAL¹

Simone Maria dos Santos Vanderley²
Inalda Maria dos Santos³

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata-se do recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, a qual buscou investigar a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*. A pesquisa teve como um dos objetivos, compreender os desafios da gestão escolar indígena na escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, buscando contextualizar os aspectos históricos, político, social, cultural e educacional.

Destaca-se que, por ser uma escola indígena, tem-se o desafio de integrar a cultura indígena na prática pedagógica e gestora. A escolha por analisar a gestão de uma escola indígena na comunidade *Wassu Cocal* se deu pelo fato que todas as escolas indígenas da aldeia pertencem à Rede Estadual de Alagoas e são

¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação PPGE/UFAL, com financiamento da FAPEAL. Dissertação intitulada *Gestão Escolar Indígena no Território Wassu Cocal*, de Simone Maria dos Santos Vanderley, sob a orientação da Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

³ Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668/>. E-mail: inalda.santos@cedu.ufal.br

orientadas pela mesma Secretaria e Gerência de Ensino, a 12ª GERE (Gerência Regional de Educação), localizada no território indígena *Wassu Cocal*, em Joaquim Gomes, Alagoas.

A metodologia de pesquisa tomou como base a abordagem qualitativa, baseada na técnica de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, fundamentou-se nos pressupostos teóricos e epistemológicos, a partir dos estudos de Baniwa (2013), Dourado (1998), Libâneo (2001), Lück (2009) e Paro (2008), bem como, nos estudos de diversos autores que tratam sobre os desafios da gestão escolar indígena.

O papel desta gestão escolar indígena se configura na organização dos processos pedagógicos e administrativos na adequação às exigências da sociedade indígena por intermédio das lutas coletivas, das resistências, das inovações, das práticas democráticas ou participativas, e das práticas culturais indígenas com os seus saberes originários.

Nessa perspectiva, é trazida para o centro das discussões a história de um povo originário que sempre foi marginalizado e esquecido, mas rico em suas práticas culturais e de uma organização social singular, que me fez sentir, enquanto indígena e professora integrante desse processo, a motivação para pesquisar sobre a Gestão Escolar Indígena em seus elementos pluriculturais, democráticos ou participativos no espaço da academia.

Neste contexto, pontua-se que a pesquisa discute a atuação da gestão escolar indígena, na busca pelas mudanças organizacionais da escola postas a partir da necessidade de assegurar os direitos à educação diferenciada, de acordo com a Constituição Federal de 1988, que consiste no direito a um currículo escolar diferente da escola regular, que atenda às necessidades e realidades de cada povo, neste caso específico, do povo *Wassu Cocal*, a fim de torná-las adequadas às novas exigências da sociedade atual e mantendo a sua identidade cultural indígena.

DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Gersem Baniwa (2013) destaca em seus estudos, a partir da Constituição Federal de 1988, o direito constitucional dos povos indígenas no que se refere à “escola para o índio”: Como era? Como é? E como queremos? Pois, sabe-se que ainda se tem um longo caminho a percorrer para que o que está descrito na constituição se concretize de fato no chão das escolas indígenas.

Luciano Alves da Silva Júnior (2008), na dissertação intitulada *Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da constituição de 1988*, apresenta o processo de minimização da identidade indígena em Alagoas, assim como no estado como um todo, por meio de análise bibliográfica-documental da educação e sua relação com os projetos sociais e processos políticos.

Com o objetivo de analisar os documentos legais que norteiam a educação escolar indígena, bem como os documentos da escola (PPP, Atas das Reuniões, Registros Fotográficos, Portarias e editais) e as publicações acadêmicas, destaca-se, neste trabalho, como é abordada a temática da gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*, ou seja, de que modo ela se organiza não apenas para atender às deliberações da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC), mas também para atender às exigências culturais, condizentes com os princípios da própria comunidade indígena diante da formação e da aprendizagem dos estudantes.

Nesse ínterim, parte-se do entendimento de que as possibilidades de articulação entre os saberes indígenas e as novas modalidades de ensino e aprendizagem, introduzidas com o processo escolar da criança indígena devem emergir da própria relação escola-comunidade-sociedade. Assim:

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização de conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional (Libâneo, 2001, p. 114-115).

O papel da gestão escolar no processo de ensino-aprendizagem deve direcionar e preservar o ensino de qualidade, melhorar o desenvolvimento dos estudantes e manter suas práticas escolares atreladas aos saberes tradicionais, assim como apregoam os documentos que asseguram uma educação escolar diferenciada e descolonizada de qualidade, a saber: a Constituição da República Federativa de 88, em seu Art. 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 78; o Plano Nacional de Educação (2014-2024); bem como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), haja vista que o *locus* de pesquisa corresponde a um território indígena.

Ainda no que tange a referida pesquisa, observaram-se algumas publicações em artigos, dissertações, teses e documentos que abordam a questão da educação escolar indígena, assim como a gestão escolar indígena e democrática, que serviram de base para o desenvolvimento do trabalho de dissertação. Esses trabalhos contribuíram para a reflexão de que as discussões que vêm sendo levantadas no meio educacional referentes à educação escolar indígena são relevantes, ao passo que constatou-se, ainda, que diante das leis e dos decretos, a educação escolar indígena está muito bem sistematizada. Contudo, tais fatos não condizem com a realidade da educação escolar indígena que acontece dentro das comunidades.

Por esse estado do conhecimento, buscou-se no desenvolvimento da pesquisa um levantamento nas bases de dados nos sites Scielo e *Google Acadêmico*, a partir dos seguintes descritores: Educação Escolar Indígena em Alagoas; Gestão Escolar Indígena; Educação Escolar Indígena. Com a busca, foram encontrados 36 (trinta e seis) textos, os quais dialogam sobre a temática indígena, mas nenhum texto específico sobre o tema “Gestão escolar no território indígena”. Após leituras criteriosas, selecionou-se 09 (nove) textos que mais se aproximaram desta pesquisa. Posto isto, o quadro abaixo apresenta um panorama dos achados, o qual está composto por 4 (quatro) artigos, 1 (uma) tese, 2 (duas) dissertações e 2 (dois) livros.

Quadro 1 - Obras Pesquisadas.

GÊNERO	TÍTULO	AUTORES/ANO
Artigo	<i>Desafios de uma política para a educação escolar indígena</i>	Maria Elisa Ladeira, 2004.
Artigo	<i>Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas</i>	Gersem Baniwa, 2013.
Artigo	<i>Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades</i>	Lúcia Bruno, 2011.
Artigo	<i>Gestão escolar indígena e a gestão democrática</i>	Adriana Peschisky Pawlak, 2016.
Dissertação	<i>Educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal: Algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores</i>	Jessica Danielle dos Santos Pereira, 2014.
Dissertação	<i>Política de assimilação: educação escolar indígena em Alagoas a partir da Constituição de 1988</i>	Luciano Alves Da Silva Junior, 2008.
Tese	<i>“Uma escola com a nossa cara”: efeitos políticos na (re)organização de uma escola indígena</i>	Creusa Ribeiro Da Silva Lelis, 2019.
Livro	<i>Desafios para uma gestão escolar diferenciada na terra indígena Guarita - RS</i>	Alexandra Carvalho Pereira De Palazuelos, 2014.
Livro	<i>Formação de professores indígenas: repensando trajetórias</i>	Luís Donisete Benzi Grupioni, 2006.

Fonte: As autora (2022).

Conforme apresentado no quadro, as produções conversam sobre a educação escolar indígena. Outrossim, percebe-se um número reduzido de publicações com a temática educação escolar indígena e que em Alagoas, mais especificamente, ainda são poucas as referências existentes. Ainda assim, cabe pontuar que todas as publicações escolhidas se relacionam em um contexto geral sobre a

educação escolar indígena e a gestão escolar indígena, o que muito contribuiu para o pensamento teórico desta pesquisa.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA DE DIREITOS

Com a Constituição de 1988, foi constituído aos indígenas brasileiros o direito de permanecerem indígenas, ou seja, de continuarem sendo eles mesmos, podendo fazer uso de sua linguagem nativa, praticar suas culturas e tradições, apesar de que neste período alguns danos culturais causados pelo modelo de educação imposto aos indígenas já eram irreversíveis, como a língua dos indígenas do nordeste, principalmente dos indígenas alagoanos, que foram exterminados, ficando, assim, apenas alguns dialetos.

Neste sentido, a partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena deixou de ser instrumento de integração para instituir a possibilidade de a construção da escola indígena contribuir para o processo de aprendizagem referenciada na afirmação étnica e cultural desses povos. Ou seja, do ponto de vista normativo-legal, têm-se a educação escolar indígena como Política de Direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos artigos 78 e 79, preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. A saber:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias;

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa;

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas;

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

Para se concretizar na prática o que está disposto na CF/1988, a LDBEN/1996 determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Legalmente, a educação escolar indígena também avança quando se trata da educação infantil. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que assegura o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, contemplando, assim, uma importante etapa da educação básica, principalmente para a educação escolar indígena que entende o quanto é importante o ensino nessa etapa de vida, em que a criança está na melhor fase de absorver o que lhe é ensinado.

É importante destacar que tanto a aprovação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001 (Brasil, 2001), foram ações políticas dos governos Fernando Henrique Cardoso, que garantiu importantes avanços à educação brasileira. Para consolidar o que essas leis nos asseguram, o referencial curricular nacional das escolas indígenas ainda afirma que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI, 1998, p. 34).

Tal abordagem deixa claro o que está estabelecido na lei, e da importância dos professores indígenas e suas comunidades se apropriarem desse conhecimento para que os direitos que a legislação lhes assegura seja uma prática real e não apenas presente no papel.

Mediante as questões abordadas podemos, ainda, citar o que Reis (2019, p. 198) pontua referente à Lei nº 10.639/2003:

A Lei nº 10.639/2003 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica, se traduzem no reconhecimento da importância da contribuição de negros e indígenas na formação histórica do país e podem ser consideradas uma política pública reparadora, na medida em que estão orientadas para a transformação na maneira como esses grupos são apresentados historicamente na literatura, na história e no imaginário social brasileiro, e de como essas visões sociais são reproduzidas nas escolas, através dos livros

didáticos e nas salas de aulas por docentes no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes.

Percebe-se que, a partir de então, a inclusão do Ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica prevê valorizar a identidade étnica e cultural e diminuir a discriminação da população negra e indígena no Brasil. Desse modo, segundo Almeida e Sanchez (2019, p. 56), a “educação tornou-se um cenário de disputas políticas e ideológicas, sendo um dos principais campos de elaboração de leis”. Logo, é nesse cenário de disputas políticas que os indivíduos, antes manipulados e moldados pelo sistema colonial europeu, permanecem lutando para que os direitos previstos na lei sejam exercidos em prática.

A GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA E O TERRITÓRIO WASSU COCAL

Escrever sobre educação escolar indígena no Brasil é refletir sobre uma educação que foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los, obrigando-os a esquecer seus costumes, crenças, valores e cultura. Enquanto o discurso democrático clamava pela igualdade, os povos indígenas lutaram pelo direito de serem diferentes, surgindo, assim, a reivindicação educativa. O direito a uma educação diferenciada se consolidou com a Constituição Federal de 1988, que garante ao indígena o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, a qual vem se reafirmar com a aprovação da LBD nº 9.394/1996, que estabelece critérios de como o ensino deve ser ministrado aos povos indígenas.

A pesquisa documental foi desenvolvida na escola estadual indígena Professora Marlene Marques dos Santos, especificamente na localidade Gereba da aldeia *Wassu Cocai* e situada na zona da mata alagoana, entre os municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino, a 84 km da capital Maceió, sendo a mais próxima da capital

entre as aldeias indígenas de Alagoas, e a 16 km da cidade de Joaquim Gomes.

O território atual da aldeia⁴ foi declarado área indígena no dia 02/10/1986, por intermédio do Decreto nº 93.331, durante o governo do então presidente José Sarney de Araújo Costa. Porém, só no ano 1991, no governo de Fernando Collor de Melo, é que foi homologado, por meio do Decreto nº 392, de 24/12/1986. Assim, aproximadamente 2.758 habitantes foram demarcados pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI em 1986, para 62 famílias que inicialmente participaram diretamente da luta pela terra.

Atualmente, na aldeia, existe uma unidade básica de saúde, que fica na Localidade Ipê, a qual recebeu o nome de Hibis Menino de Freitas, em homenagem a este guerreiro que foi uma das primeiras lideranças do povo *Wassu*, sendo chefe de posto da FUNAI e cacique da aldeia no início da luta pelas terras. Segundo relatos das lideranças, ele teve sua história marcada pelas lutas territoriais do seu povo, tendo sido assassinado em 1992, em prol das terras *Wassu*.

Ao longo dos anos, a educação entre o povo *Wassu Cocal* vem sofrendo mudanças importantes. Entre as mudanças têm-se a preocupação de seus líderes e professores em ofertar uma educação escolar embasada na cultura e na tradição local. Com base neste anseio, que não é só dos *Wassu*, mas de todos indígenas do Brasil, os professores vêm tentando aperfeiçoar suas práticas.

[...] a educação, sua prática, sua gestão, oscila entre atitudes antagônicas, que são o autoritarismo e a democracia. Isso porque temos na prática processos de gestão que se caracterizam por atributos, como: [...] a busca pela emancipação do sujeito, a construção de conteúdos, o compartilhar, a corresponsabilidade, o diálogo – é a escola democrática (Witmann, 2010, p. 140).

⁴A aldeia ainda conta com quatro escolas indígenas, sendo elas: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza, Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva e Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, esta última em que se desenvolveu a pesquisa documental.

A pesquisa evidenciou a importância da gestão escolar, considerando a organização dos indígenas como fundamento básico na construção da participação coletiva. Com isso, ressalta-se a importância de refletir sobre a gestão escolar fundamentada na participação democrática de seus sujeitos, dentro das especificidades do povo indígena. Como afirma o saudoso cacique de *Wassu Cocal*, Geová Honório, “é nas mãos dos professores que se encontra o futuro desta nova geração, nossos pais não tiveram este privilégio, mas nossos filhos estão tendo, mas é preciso ter cuidado para não esquecer nossas raízes”.

Posto isto, pretende-se que este trabalho mostre o quanto as atribuições da gestão escolar são importantes para a efetivação da educação escolar e cultural de um povo, especificamente voltadas para o povo de *Wassu Cocal*.

A GESTÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA WASSU COCAL

Os povos indígenas no Brasil nem sempre foram vistos como sujeitos de direitos. O processo de colonização provocou danos quase irreparáveis à cultura indígena, resultando em perdas drásticas. Desde o século XVI foram subjugados à cultura europeia dominante, a cultura do colonizador, que de forma avassaladora impôs suas normas e regras, a fim de mantê-los na condição de dominados.

Entretanto, conforme descreve o índio e antropólogo Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2013), ao longo desse processo foram criadas várias estratégias de resistências.

Os povos indígenas sempre resistiram a todo processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos (Baniwa, 2013, p. 57).

Como prova que não só estão resistindo, como também vêm mantendo viva sua cultura e tradição, é que a comunidade *Wassu*

Cocal permanece. A comunidade também conta com a religião indígena *Uricuri*. Em 1990, no tocante à religião *Uricuri*, foi reservado um local para a prática da cultura, sendo escolhido um espaço próximo à Pedra Sagrada, um símbolo religioso da aldeia por ser um local reservado e sagrado, onde é possível realizar rituais religiosos reservados aos seus participantes.

Contextualizando, a Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos conta com uma equipe diretiva composta por gestor escolar, articulador de ensino, coordenador pedagógico e um quadro docente de seis professores e dois auxiliares de sala, tendo como apoio, dois serviços diversos, merendeira e seis vigias.

É importante salientar que todos os funcionários são contratados por monitoria indígena do estado de Alagoas, não havendo, assim, nenhum concursado em seu quadro. Outrossim, é relevante destacar, também, que os não indígenas são lotados pela seleção simplificada regular, uma vez que a seletiva indígena só recebe anuência da comunidade para os indígenas ou vinculados, que é o caso de quem é casado(a) com indígena.

Embora a equipe de gestão da escola seja democrática com anuência das lideranças da aldeia, há profissionais que são indígenas e outros que não são indígenas, pois, no caso de não ter o profissional indígena qualificado para assumir o cargo, é dada anuência para os não indígenas residentes nos municípios próximos e outros que são membros da comunidade local.

A partir da análise documental realizada no livro de Ata das reuniões do Conselho Escolar no ano de 2022, destacam-se as reuniões que acontecem periodicamente na escola e a oferta de formação continuada nas reuniões com o objetivo de empoderar seus membros, deixando-os conscientes de seu papel dentro do conselho escolar.

Um outro aspecto trata da participação dos pais ou responsáveis na vida escolar das crianças e dos adolescentes que tem sido um dos grandes desafios da gestão escolar. Algumas famílias moram distantes e a locomoção a pé é difícil, mas as

gestões escolares conseguem reunir periodicamente uma boa quantidade da sua comunidade escolar para discutir e tomar decisões pertinentes à escola.

A composição do Conselho Escolar da escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos acontece de forma democrática, por meio de um processo de eleição direta e aberta, que é formado pelos segmentos alunos, pais, funcionários, professores e liderança, abrangendo, assim, toda a comunidade escolar, sem deixar de fora a organização cultural da aldeia onde a escola está inserida, por intermédio do segmento liderança.

No tocando aos princípios adotados pela escola Professora Marlene Marques dos Santos dentro da aldeia *Wassu Cocal*, é presumível destacar o compromisso da gestão para garantir e desenvolver o ensino diferenciado e de qualidade. Ao analisar os dados coletados nos acervos documentais da escola, no que se refere aos mecanismos de escolha do gestor, não foi possível encontrar registros que fundamentem ou se estabeleçam tais mecanismos, porém, ao ser solicitado algum registro referente ao assunto, a gestora atual informou que “antes era por indicação política, mas, em 2010 foi escolhido por meio de eleição direta e aberta, e daí por diante ficou sendo por aclamação”.

É importante destacar que ao procurar entender sobre o processo de aclamação, logo se percebeu que o fator determinante para a escolha ou a permanência do gestor escolar é seu esforço em fazer valer todos os preceitos que compõem a democracia da educação indígena, embasada na cultura do seu povo. Assim, entende-se que essa aclamação é feita pelo Conselho Tribal e por toda comunidade escolar envolvida, sendo assim configurada como uma perspectiva decolonial, por ser um modo próprio da comunidade indígena *Wassu*.

É inegável o papel fundamental do gestor escolar, em todo o processo da educação escolar indígena, principalmente na afirmação de uma gestão democrática diferenciada, em que a gestão precisa ir além da representatividade, já que ela compõe um papel fundamental na vida de todos os envolvidos no processo

escolar. Assim sendo, a instituição de ensino cumpre seu papel, afirmando-se quanto escola e respeitando aqueles que a compõem enquanto sujeitos de direitos, que desde a colonização lutam por reconhecimento e respeito, bem como o resgate da sua cultura e o direito de firmar sua história, sua identidade e seus valores.

Assim, entende-se que a gestão escolar indígena precisa alinhar os seus processos educativos conjuntamente com a comunidade, para que proporcione uma educação escolar diferenciada, embasada na identidade cultural, sem restringir o ensino de conhecimento de mundo, uma vez que se busca formar, a partir dos saberes tradicionais, novos saberes para o desenvolvimento de indivíduos reflexivos, críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres, que os levem a ocupar outros espaços, sem perder os seus valores enquanto indígenas.

Nesse sentido, fica explícita a importância de manter alinhado o diálogo entre escola e comunidade. Assim, o papel do gestor escolar consiste em mediar para que, junto com a comunidade e o Conselho Tribal, possam-se implantar e desenvolver práticas e ações compartilhadas, que contribuam para as decisões coletivas que fortaleçam a participação efetiva da comunidade.

Outro aspecto constatado na pesquisa, trata-se da inclusão do Ensino da Cultura Indígena no currículo escolar da Educação Básica que prevê valorizar as identidades étnica e cultural. No entanto, a gestão ainda enfrenta diversos desafios na busca de promover uma educação diferenciada dentro da realidade cultural, sem deixar de atender à Base Nacional Comum Curricular, que rege a educação nacional brasileira.

A escola possui um currículo pautado no referencial curricular de Alagoas, alinhado à BNCC, ficando evidente a necessidade de um currículo próprio embasado na realidade cultural da comunidade. Também foi observado que o componente curricular “Cultura Indígena” consta apenas na matriz curricular do Ensino Fundamental – anos iniciais, não atendendo a todas as modalidades que a escola oferta, sendo, desse modo, um desafio

para a gestão escolar incluir esse ensino nas outras modalidades ofertadas, por meio dos outros componentes curriculares.

A escola possui um Conselho pautado na organização interna da aldeia, que por sua vez participa de todos os procedimentos da escola, desde pedagógico, administrativo e financeiro, assim como também na entrada e na saída de profissionais em função de um ensino diferenciado e de boa qualidade, que busque o desenvolvimento do aluno como um todo. Para isso, existe um instrumento chamado “carta de anuência”, que é um documento assinado pelos conselheiros que permite a participação em processos seletivos, sorteios ou concursos para exercício de talho na escola. Este documento funciona para o controle local das lideranças, que visa priorizar as pessoas da comunidade na escolha de quem vai ou não participar dos cargos profissionais, logo, quem não tem esse documento fica impedido de assumir os cargos dentro da comunidade.

O motivo de não se ter indígena trabalhando na aldeia ocorre pela falta de profissionais qualificados em determinada área. Neste caso, a carta de anuência é dada desde que o profissional se comprometa em trabalhar de acordo com a realidade cultural da escola.

Assim, pode-se destacar – como resultado final desta pesquisa – que é perceptível que a gestão escolar da Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, localizada na Aldeia *Wassu Cocal*, mantém uma gestão escolar democrática pela indicação/escolha de seus representantes. Destarte, mesmo enfrentando muitos desafios, a gestão escolar, com muitos esforços, faz valer o seu papel, sem negligenciar a legitimidade da democracia, considerando que a participação, a autonomia e a liberdade de expressão são os principais caminhos para o alcance de uma democracia justa e um ensino de qualidade.

Para Cavalcante (2003), a formação dos professores deve ser específica para que atenda aos anseios dos educadores indígenas, que é fazer de suas escolas um espaço formador, que possibilite expressar a diversidade e a pluralidade de suas culturas.

[...] a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (Cavalcante, 2003, p. 43).

Os professores da escola foco da pesquisa são formados e atuam em suas áreas de formação, com exceção do professor de cultura indígena, que tem sua formação em História, mas se prepara para repassar os conhecimentos culturais e tradicionais do povo *Wassu Cocal*. Por ser um componente curricular que não consta na BNCC, o seu currículo é construído com base na pesquisa interna dos usos e costumes do povo *Wassu Cocal*.

Cabe destacar que já foi dado um grande passo para vencer este desafio, pois ainda existe resistência por parte da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/AL, uma vez que o componente curricular “Cultura Indígena” ou saberes tradicionais, como é chamado por alguns gestores, só está na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a luta persiste, pois, para a comunidade *Wassu*, esse componente é essencial para a perpetuação da cultura tradicional em todas as etapas da educação básica das escolas indígenas de *Wassu Cocal*.

Nas escolas indígenas de *Wassu Cocal* os professores são orientados a participarem de cursos e formações on-line, sugeridos pela SEDUC-AL. Ademais, há também os horários de trabalhos pedagógicos coletivos – HTPC, que são utilizados para a formação continuada. O foco é melhorar sua performance e prática, para que o docente tenha capacidade de repassar para os alunos os conteúdos de forma simples e objetiva, que possibilite o aprendizado eficaz e com menos dificuldade, sendo também um espaço de reflexão sobre o ensino diferenciado e a realidade cultural local.

É importante destacar que o gestor também precisa valorizar o trabalho dos docentes para que eles se sintam estimulados a melhorar cada dia mais as suas práticas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que a educação escolar indígena precisa ser do índio para o índio e com o índio, compreende-se, assim, o sentido da escola indígena em lutar por um ensino diferenciado, pois é nesse espaço que se pode garantir a perpetuação dos costumes e das tradições, uma vez que a escola indígena é compreendida como espaço de aprendizagem, entendendo que na educação escolar indígena não se concebe uma prática educativa desassociada da interação escola-comunidade-gestão-cultura.

Esta pesquisa apresenta os resultados e a respectiva discussão sobre a gestão escolar indígena no território *Wassu Cocal*, onde se buscou compreender a importância da gestão escolar. A pesquisa teve como referência a Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, onde foi possível identificar os desafios e, conseqüentemente, fazer uma reflexão das atribuições e estratégias que esse profissional precisa desenvolver para atender, de forma legal, às deliberações da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, sem deixar de viabilizar e fortalecer a cultura indígena dentro do espaço escolar *Wassu Cocal*.

Por meio dos objetivos específicos foi possível compreender que, no panorama histórico da Gestão Escolar, em perspectivas conceitual, legal e política, a função do gestor escolar vai além de um cargo administrativo, com vistas à qualidade da educação, cabendo a ele promover a efetivação de uma escola democrática e de qualidade, para que a vulnerabilidade que ocorre em nosso país possa ser transformada por indivíduos capazes de dar continuidade às políticas públicas educacionais.

Para isso, chegou-se à conclusão que compete ao gestor escolar o dever de promover uma gestão participativa, ouvindo os anseios, as críticas e as sugestões da comunidade escolar, bem como

desenvolver estratégias para futuras ações, que sejam nos âmbitos financeiro, metodológicos, didáticos, avaliativos e culturais. Nesse sentido, Dourado (1998, p. 79) afirma que a gestão democrática é um processo de “aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão”.

No quesito dos princípios que fundamentam a gestão escolar indígena, nos documentos oficiais foi possível compreender que os programas governamentais da gestão educacional precisam se adequar aos da gestão escolar das instituições educacionais indígenas, conforme revela o Referencial Curricular Nacional Para Educação Indígena – “[...] instituições e órgãos responsáveis para a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas por suas particularidades” (RCNEI, 1998, p. 29-30) –, permitindo o entendimento de que o gestor escolar indígena, junto com a comunidade, tem autonomia legal de como administrar a educação escolar indígena dentro do território indígena, assim como uma melhor visão quanto propiciadora de uma educação diferenciada e como proposta decolonial e intercultural.

Dessa forma, a partir da análise dos elementos de decolonialidade na Gestão Escolar Indígena identificou-se: pluriculturas, democracia ou participação, dialogicidade, práticas culturais e vivências coletivas e cotidianas. Tais aspectos puderam ser identificados nas reuniões administrativas, nas quais os professores se organizam em círculo, o que possibilita um melhor contato visual. Nas atividades em sala, por sua vez, a pluriculturalidade é evidente, desde as brincadeiras das crianças, como a “pega cabaça”, utilizando a cabaça (instrumento cultural usado para fazer o som que dá ritmo), a “pisada do toré”, “corrida do maracá”, até a “corrida do cesto”, que permite vivenciar uma prática comum dos indígenas *Wassu*, a saber: colher suas frutas em cestos de cipó.

A realização e a obtenção dos resultados só foi possível por intermédio da metodologia de análise documental, tendo por base documentos da escola, como: arquivo fotográfico, atas de reuniões de pais, conselho escolar, plano de aula, PPP, além de documentos oficiais, artigos e dissertações relacionados ao tema pesquisado, que apresentaram melhores visão e compreensão sobre o tema proposto, contribuindo para entender o quão importante é o papel do gestor escolar, que, mesmo quando não aparece nas ações da escola, encontra-se envolvido, direta ou indiretamente.

Considerando os dados da pesquisa, ressalta-se a importância de dar visibilidade ao papel do gestor, que é fundamental para o sucesso da instituição escolar. Ademais, quando se trata da educação escolar indígena, o papel desse profissional se torna indispensável, uma vez que, ao invés de o governo adequar os Programas de educação ao contexto e à realidade indígena, são os gestores das escolas indígenas que precisam buscar estratégias para se adequarem à normatização que o governo lhes impõe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L, P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n. 1 (82) jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BANIWA, G. S. L. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília. MEC, 2002,

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Rev. Bras. Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14-24, jan./fev./mar./abr., 2003.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LÜCK, H. (org.). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola* São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

REIS, G. C. O Estado da arte: A implementação das leis no 10.639/03 e no 11.645/08. *Dossiê As ciências sociais e os manuais escolares*, v.16 n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p196/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

WITTMANN, L. C.; CARDOSO, J. J. (org.). *Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber*. Florianópolis: Aesc/Anpae, 1993.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MURICI - AL

Mayara Teles Viveiros de Lira¹
Cleide Jane de Sá Araújo Costa²

INTRODUÇÃO

Pensar a ação pedagógica dentro da realidade da Educação do Campo é compreender sua conceituação e histórico como um todo. Com isso, essa pesquisa serve de ponte para o processo de ressignificação dos modelos tradicionais de aulas já existentes no município de Murici-AL, essencialmente ao que se refere ao processo de formação continuada e a relação da ação pedagógica apoiadas pelo uso das TIC.

A partir do momento em que o Fundo Nacional de Educação (FNDE) encaminhou para o a educação do campo de Murici – AL uma remessa de *laptops* no ano de 2015, emergiu a oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, o que gerou a

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Licenciada em Pedagogia. Vinculada à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

² Doutora em Educação (Université de Provence Aix-Marseille I), e em Linguística (UFAL). Mestre em Psicologia (Université de Provence Aix-Marseille I). Licenciada em Psicologia. Atualmente é Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (PPGE).

possibilidade de se ampliar as leituras acerca do uso das TIC na educação do campo, sobretudo, em se tratando de Alagoas.

Esses fatos despertaram curiosidade para a pesquisadora, por fazer parte do quadro de prestadores de serviço da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Murici – AL, no momento da pesquisa. Assim, a temática da pesquisa foi estimulada pela Secretária de Educação, com o intuito de identificar e registrar os resultados obtidos, a partir da formação dos professores, em relação à ação pedagógica que se desenvolveu na Educação do Campo. Buscou-se respeitar o rigor, a ética, integridade e o caráter científico da pesquisa, assim como sua imparcialidade.

A Educação do Campo de Murici-AL representa, em suas organizações, estrutura escolar, um potencial para a observação, uma vez que os professores passam a fazer parte de formação continuada apoiados no uso das TIC, ofertada pela SEMED do município. Nesse sentido, com representação de onze escolas em sua totalidade, foi possível destacar duas delas, denominadas “Nucleadas” pelo Município (por estarem em pontos centrais), terem o maior número de alunos e melhor estrutura. Os 10 professores desses núcleos se tornaram parte do universo da pesquisa em relação à ação pedagógica apoiados pelo uso das TIC adquiridas pelo município.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar quais os resultados advindos da formação continuada para professores da Educação do Campo do Município de Murici - AL apoiados pelo uso das TIC. Essa ação reitera a necessidade de compreender à luz da voz do professor, de acordo com Silva (2009), como o processo ocorreu na experiência dos próprios professores.

Após a realização de sondagem da realidade do município, quanto sua estrutura histórica, estrutura escolar, base numérica de matrículas e seu acesso às legislações do/para o município, nesse caso o Plano Municipal de Educação (PME), foram iniciadas as ações da pesquisa voltadas à resolução da seguinte questão norteadora à problemática: quais os resultados obtidos a partir da

formação continuada mediada pelo uso das TIC para os professores da Educação do Campo do município de Murici-AL?

Visando alcançar a resposta mais adequada a este questionamento, delinear-se os objetivos específicos: a) investigar a formação continuada sobre as TIC; b) contextualizar a Educação do Campo; c) identificar o papel do professor na construção do conhecimento mediado pelas TIC.

Tentando responder ao problema, bem como respeitando a riqueza da temática, tem-se a seguinte afirmação hipotética: os professores que participam de formação continuada refletem e reestruturam a sua ação pedagógica e a utilização das TIC.

O método desenvolvido se inscreve na abordagem qualitativa, com natureza de pesquisa exploratória. Os instrumentos utilizados foram os de observação simples e aplicação do questionário aos professores da Educação do Campo de Murici – AL.

Para isso, cada aluno dispunha de um *laptop*. Durante as atividades, a formadora observou que os professores demonstraram mais receio no processo de aprendizagem, que propriamente seus alunos. Isto posto, a intenção da pesquisa é contribuir com a comunidade científica, a partir da formação continuada, ressignificação da ação pedagógica, além do apoio das TIC na Educação do Campo de Murici-AL, que foram estimuladas pela formação continuada ofertada pelo município.

O presente estudo está organizado em: Introdução na qual estão postos os elementos direcionadores dessa pesquisa. Uma descrição acerca do papel do professor no uso das TIC e a prática da Educação do Campo mediado pelo uso das TIC na formação continuada do professor, sendo a apresentação dos resultados do cenário investigado.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MEDIADO PELAS TIC

Com o passar do tempo, através das mudanças sociais, da influência das tecnologias no ambiente escolar e, sobretudo, da

aprendizagem escolar, Junkes (2013, p. 2) indica que “o professor no processo de mediação deve saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta as mudanças e acontecimentos em nossa sociedade”. A autora aponta que a escola também é o cenário de mudanças, afirmando que o professor é fundamental para motivar, questionar, refletir e envolver-se no processo formativo.

Ao mesmo tempo, Libâneo (2004, p. 122) define que “a educação escolar se constitui de uma forma específica de atividade do aluno – a atividade de aprendizagem”. O autor explica que ensinar é possibilitar que o aluno consiga identificar e ampliar suas próprias habilidades para aprender. Ele expõe que o estímulo ao pensamento dos alunos acerca dos conceitos e temas abordados deve ser o passo mais importante para se alcançar a aprendizagem.

O professor é responsável por acompanhar as mudanças do contexto social e, de maneira específica, contribuir para desenvolver o pensamento e aprendizagem do aluno. Os autores Martins e Molser (2012) retratam que essa mediação acontece de maneira indireta, ou seja, ocorre por meio da mediação, ratificando que o papel do professor se sobressai nessa troca para o alcance da aprendizagem.

Cardoso e Toscano (2011) atentam para o fato de que o papel dos professores se dá por meio das conexões de micro realidades. Nesse sentido, sair do senso comum e transformar o conhecimento passa a ser papel da escola, ou seja, desenvolver esse despertar, que ao mesmo tempo é entendido como uma função social.

Entendendo e respeitando que cada estado e município podem acrescer em seu conteúdo programático, as características regionais, que representam sua localidade, imagina-se, por sua vez, a relevância dessa discussão, a partir da educação do campo, a qual retrata uma realidade naturalmente concreta de saberes e aprendizagens para além da sala de aula.

Contudo, em concordância com o pensamento de Bulgraen (2010, p. 36), entende-se que é somente por meio da ação pedagógica que “é possível formar sujeitos sociais críticos e ativos numa sociedade pensante, sendo esse o grande objetivo do

professor, para o alcance de uma sala que desenvolve o aluno com base na colaboração e interação”.

A partir de Vygotsky (2002), entende-se que todo homem se constrói como ser humano pelas relações que estabelece uns com os outros. Nascimento e Amaral (2012, p 577) estabelecem uma relação com Vygotsky, quando afirmam que, “um sujeito do conhecimento não é apenas passivo, moldado por regulações externas, e nem tampouco apenas ativo, moldado por regulações internas, mas, um sujeito interativo e dinâmico em suas escolhas e atitudes”. Assim, as histórias de vida desse sujeito que é interativo e dinâmico em sua ação, escolhas e atitudes, acontecem efetivamente quando sua história de vida incorpora valores, experiências e hábitos, assim como a linguagem dos que estão nessa troca de integração e interação.

Essa ação do professor, segundo Coll e Sole (2012) representa uma parte que influencia no espaço escolar, a partir das vivências e busca constante por desenvolver as aprendizagens que podem ser propostas. Os autores afirmam que, “a atitude construtiva do aluno é um fator determinante da interação; por outro lado, temos a atividade do professor e sua capacidade para orientar a atividade do aluno, no sentido da realização das aprendizagens escolares” (Coll; Sole, 2012, p. 6).

Desenvolver estratégias para a ação docente com a utilização das TIC é permitir ir além do uso do recurso interfaces e objetos virtuais. É perceber a rede que se forma na relação tecnologia, professor, aluno e aprendizagem colaborativa mediada pelas TIC, como pode ser visto no próximo tópico, que apresenta a prática escolar realizada na Educação do Campo, de Murici-AL.

A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MURICI-AL, POR MEIO DAS TIC E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A organização e prática escolar oferecida nas zonas rurais, vem atendendo e desenvolvendo as singularidades regionais e sociais de cada região, ocorrendo em colaboração com os municípios e estados, de acordo com a definição de Educação do Campo descrita pelo Ministério da Educação (MEC), em 2012, estruturado com base no Parecer CNE/CEB nº 3/2008.

O nascimento da Educação do Campo, por meio de uma visão menos utópica de Sant Ana e Sant'Ana (2012, p. 57), se deu em função da “rejeição dos conteúdos e métodos alienantes da ‘Educação Rural’, por parte dos movimentos sociais do campo e de instituições (igreja, universidades, ONG, etc.) que os apoiavam”. Nessa perspectiva, existiu uma necessidade de se ampliar as experiências sociais e regionais dos alunos da Educação Rural, possibilitando maior reflexão.

Os autores acrescentam que estes movimentos sociais após se organizarem, “começaram a reivindicar alguns direitos, por meio dos quais pudessem contribuir para a adaptação da educação às características desta população, propondo moldar a educação ao mundo do trabalho do campo e ao modo de vida das famílias” (Sant' Ana; Sant'Ana, 2012, p. 57). Para eles a característica que marca a Educação do Campo é a constante busca para atender a população, mesmo com ausências de documentos legais mais específicos e representantes políticos (não partidários) organizados, a partir da singularidade do povo, sem deixar de inserir outras realidades, o que não estava sendo possível apenas com o apoio desses movimentos sociais.

Destaca-se, que Murici inicia o registro desse tipo de atendimento escolar desde o ano de 2000, ou seja, 19 anos anterior ao período da realização desse estudo, desde que iniciou a apresentação do registro de população rural. Reitera-se que a zona rural se tornou Educação do Campo, por respeitar a singularidade

do lugar e os saberes científicos, mas ainda atua como extensão da zona urbana, como dito por Bavaresco e Rauber (2014), DCN (2013), Santos e Ramos Filho (2017).

De acordo com a equipe técnica e os professores, as ações foram desenvolvidas no auditório da SEMED de Murici – AL, e em uma das vezes no laboratório da Escola Municipal Lamenha Filho, em virtude da queda de *internet* da SEMED. Ao mesmo tempo em que se percebe ausência das ações voltadas à formação continuada, incluindo formação para o uso das TIC. Identifica-se que a motivadora chegada dos *laptops*, no ano de 2015, alterou a realidade, trazendo novas possibilidades de uso. Emergiu então a necessidade de uma formação docente continuada para os professores da Educação do Campo.

Quanto ao processo de formação continuada para a utilização das TIC, viu-se nesse movimento de chegada dos *laptops* a possibilidade de se ampliar as discussões da formação continuada dos professores da Educação do Campo, mediada pelas TIC, a partir de uma metodologia pautada na ação pedagógica. Masetto (2003) aponta a ação pedagógica como sendo a atitude, o comportamento do professor de assumir uma posição de facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em questão teve como foco a pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa, uma vez que, “a pesquisa qualitativa responde à questão muito particular. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações [...],” como afirma Minayo (1993, p 21).

Nesse sentido, foi aplicado o questionário, cujos resultados foram analisados, com foco na verificação da avaliação dos processos e fenômenos encontrados e observados durante o período do desenvolvimento da pesquisa.

O questionário dispôs de 12 questões, a saber: 1. Como você avalia seu uso com o computador para além da sala de aula?; 2. Você participou da formação continuada ofertada pela Equipe Técnica da Secretaria de Educação de Murici? Em caso negativo, por quê?; 3. A formação continuada foi importante para seu planejamento e mediação pedagógica em sala? Por quê?; 4. Você utiliza outro tipo de tecnologia da informação e comunicação (TIC), além do *Laptop*, em sala?; 5. Como você percebe a interação entre os alunos com relação ao uso das tecnologias em sala de aula?; 6. Como é desenvolvida a sua mediação pedagógica com os alunos em relação ao uso das tecnologias em sala de aula?; 7. Os alunos são colaborativos nas produções em sala com o uso das tecnologias?; 8. A comunicação aluno-aluno e professor-aluno tem sido explorada por meio das tecnologias, para além do espaço formal de sala de aula? Como?; 9. Em seu planejamento, quais conteúdos programáticos têm possibilitado a utilização das tecnologias em sala de aula?; 10. Qual a periodicidade de seu uso das tecnologias em sala?; 11. Qual sua formação?; 12. Qual seu tipo de vínculo com o município?.

Do ponto de vista de sua natureza, este estudo teve o caráter de uma pesquisa-ação, uma vez que à luz do conhecimento de Gil (2008), visou suscitar conhecimentos para aplicabilidade prática direcionada à solução de problemas específicos encontrado no *locus* do estudo.

O procedimento-base pautou-se na explicação de Kauark (2010), que permitiu a compreensão com familiaridade dos efeitos e/ou mudanças ocorridas com a implantação do uso dos recursos tecnológicos na Educação do Campo de Murici-AL. Esse tipo de pesquisa foi escolhido, principalmente, por este ser um tema pouco explorado até o momento, em produções científicas, reportando o Município de Murici – AL, ou tipo aproximativo, acerca de determinado fato (Gil, 2008, p. 27).

A coleta dos dados aconteceu por meio da investigação acerca da formação continuada e das propostas de atividades que foram construídas pela equipe Técnica Pedagógica da SEMED, de Murici-

AL. Na sequência, ocorreu a participação dos professores na formação continuada. Dessa forma, foram aplicadas as seguintes etapas de pesquisa: inicialmente, na escola foram investigados os conhecimentos dos docentes acerca do uso das TIC. Além disso, foi realizada uma identificação acerca dos resultados da formação continuada dos docentes, na área das TIC, no município. Da mesma forma, foi investigada a formação continuada ofertada pela SEMED de Murici aos sete professores da Educação do Campo, tendo apoio nas TIC, com base na experiência dos professores. As etapas da pesquisa podem ser melhor visualizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Etapas da Pesquisa.

Etapa	Situação	Descrição	Duração
Etapa 1	Socialização	Apresentação da pesquisa em fevereiro de 2017.	Duração de 4h por encontro.
Etapa 2	Análise	Análise dos documentos do município.	2 meses.
Etapa 3	Averiguação	Verificação do laboratório de informática, dos 50 <i>laptops</i> e equipamentos disponíveis para os professores.	2 semanas.
Etapa 4	Interação	Observação da interação entre os professores durante a oferta da formação continuada.	1 mês de observação.
Etapa 5	Colaboração	Observação da colaboração entre os professores durante a formação continuada.	1 mês de observação.
Etapa 6	Coleta	Aplicação do questionário aos professores.	Duração de 4h do encontro.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados, cita-se: 1) Observação simples³, realizada durante as formações continuadas, que aconteceram, prioritariamente, na SEMED do município; 2) questionário, cujas respostas proporcionaram os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada, ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 2008, p. 121).

Buscou-se seguir os padrões, rigor científico e a ética na pesquisa, resguardando a identidade dos sujeitos envolvidos, adequando-se aos parâmetros estabelecidos pelo Conselho de ética e, em consonância com as orientações do grupo de pesquisa e da orientadora.

O *corpus* a que se dedicou essa pesquisa foi composto por duas escolas nucleadas da Educação do Campo, indicadas por terem mais alunos e instalações dos pontos de energia adequados (conforme vistoria técnica da SEMED), para a necessidade de carregar os *laptops*, por exemplo. Essas escolas foram sugeridas pela SEMED (mais especificamente pela equipe técnica do trabalho pedagógico) de Murici – AL.

Nas escolas nucleadas existem cerca de 50 alunos no total. Esses alunos participaram de ações pedagógicas apoiadas nas TIC, realizadas pelos professores. Essa vivência pode acontecer sem o acesso à *internet*, ou seja, *off-line*, fato que não inviabilizou a ação dos professores. Ao contrário, a não utilização da *internet* levou os professores a pensarem tipos de atividades que utilizassem as TIC de maneira dinâmica e reflexiva.

Depois de descritos o campo da pesquisa e o percurso metodológico, segue-se no próximo tópico com a análise dos dados, estabelecendo relação com os autores, legislações e documentos estudados, bem como rigor científico com os dados coletados.

³“Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (Gil, 2008, p. 101).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Identificou-se que a SEMED estruturou uma proposta para dez professores da Educação do Campo do município de Murici, contudo, somente sete participantes iniciaram e concluíram a formação. No plano, além das temáticas apresentadas na tabela 1, é possível verificar quais seriam as estratégias/discussões direcionadas para levar o professor, que estava na condição de aluno da formação, alcançar as habilidades e competências de sua ação docente com apoio no uso das TIC.

Tabela 1 – Plano de Curso da Formação Continuada de Murici – AL.

Plano de Curso da Formação Continuada		
Tópico	Temática	Abordagem/Estratégia
1	Habilidades básicas para utilização do computador.	*Reconhecendo o computador; *Utilização básica do computador; *Utilização dos recursos presentes no computador.
2	Parte I: utilizando o programa <i>Word</i> para o planejamento de aulas e atividades.	*Reconhecendo o programa <i>Word</i> ; *Fazendo planejamento (sequência didática das aulas); *Fazendo planejamento no <i>Word</i> .
3	Parte II: utilizando o <i>Word</i> para o planejamento de aulas e atividades.	*Elaborando planejamento e reconhecimento dos recursos disponíveis no programa <i>Word</i> .
4	Utilizando a <i>internet</i> para elaborar atividades.	*Utilização da <i>internet</i> para planejar e para melhorar as aulas.
5	O uso de imagens para construção de saberes.	*Trabalhando com imagens para analisar discurso e compreender o contexto de produção dos textos.
6	Vídeos e suas possibilidades para a sala de aula.	*Utilização de vídeos para discussão dos conteúdos em sala de aula.
7	Criando estratégias de atividades pela <i>web</i> .	* Como utilizar HQ para a produção de textos; * Como elaborar HQ pela <i>internet</i> .
8	Como construir documentário com as crianças para desenvolver estratégias didáticas.	*Utilizando a criação de filmes curtos, documentários para estimular a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras e equipe técnica da SEMED-Murici/AL (2017).

Após a verificação do plano, e em consonância com os autores Pimenta (2018), Gati (2009), Imbernón (2016), Libâneo (2004), Machado (2017), Silva (2009), Tardif (2015), Masetto (2003), Palanch (2016), Piorino (2012) e Charlot (2013), entende-se que a formação continuada representa um espaço de desenvolvimento e mesmo de aquisição de habilidades e competências para que os professores venham a ressignificar sua ação docente, a partir desse momento de estudo.

Identificou-se que seis dos professores afirmaram que a formação foi importante para o planejamento/sequência didática e mediação da ação pedagógica, conteúdos discutidos no tópico 03 da formação do plano de curso, conforme tabela 01. Entretanto, um dos participantes, professor P3 aponta como não sendo útil para sua organização e mediação docente.

Esse fato leva à ideia de Silva (2009), que descreve que a tomada de decisão deve vir dos professores, buscando amplitude para o trabalho de formulação de projetos pedagógicos, partilhar com os colegas as situações problemas e desenvolver a solidariedade. Silva (2009) afirma ainda que a escola é responsabilidade coletiva e aponta, na formação inicial, o espaço de desenvolvimento primeiro de sua profissionalidade, e que é no exercício do trabalho que essa produção acontece efetivamente.

Ao mesmo tempo em que o professor aprende nas formações continuadas, também está passível, segundo Silva (2009), de aprender, compartilhando suas experiências e vivências das ações e de seus problemas na mesma medida. Assim, deixar de participar da formação que foi oferecida pode ter interferido na compreensão do participante, professor P3, quando alega “não ter sido importante a formação”, contudo, para os outros professores ofereceu a possibilidade de troca, de aquisição, de interação, colaboração e, nesse caso, do desenvolvimento de novas habilidades para o trabalho docente em sala de aula.

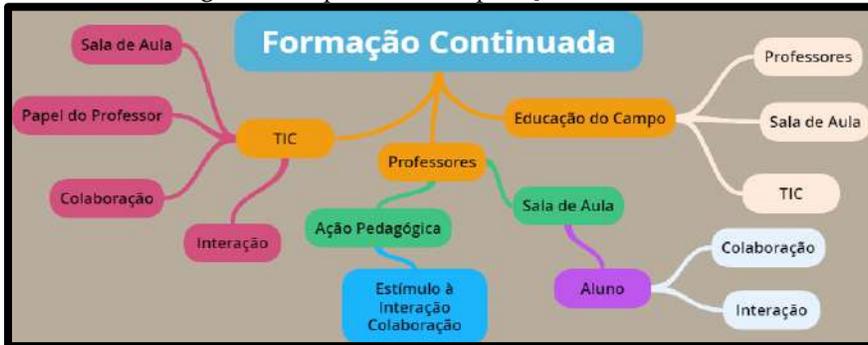
Em um dado momento, e com receio que essa ação se remetesse ao direcionamento da resposta, foi perguntado ao grande grupo no momento da aplicação do questionário o porquê da necessidade de partilhar as respostas, obteve-se então a seguinte resposta: “professora, se aperreie não, nós aqui não podemos correr o risco de esquecer nada, já que é a primeira vez que alguém se preocupa em estudar e dar atenção a nossa tão esquecida educação do campo” (P2, 2017).

Nesse sentido, é possível observar que apesar do município ter recebido os *laptops* no ano de 2015, as ações foram iniciadas por meio da formação continuada ao meio do ano de 2016 e findadas entre os dois primeiros meses do ano de 2017. Já os *laptops* foram entregues somente no final do segundo semestre de 2017. Um dos professores, o P3 aponta que até o momento da aplicação do questionário não tinha recebido o *laptop* para desenvolver seu trabalho.

As falas dos participantes remetem ao entendimento de Pimenta (2018), quando a partir da valorização das microrrealidades, de um movimento dinâmico, da troca entre os sujeitos, no que se refere à linguagem, comunicação e o pensar, respectivamente, conseguem gerar o próprio aprendizado. Imbernón (2016) complementa essa visão quando aponta as múltiplas experiências de comunicação, de valorização e organização como responsáveis por gerar possibilidades formativas.

Diante dos dados, e na busca por responder à questão maior dessa pesquisa, sugere-se que a interação e colaboração formam a principal estratégia utilizada pelos professores para mediar, a partir da ação pedagógica apoiada nas TIC, o alcance e o desenvolvimento da aprendizagem. A imagem a seguir demonstra o esquema realizado na interpretação dos dados:

Figura 1 – Esquema de interpretação dos dados.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Dentre a verificação das respostas dos participantes, identificou-se a ressignificação da ação pedagógica do professor desde o seu planejamento à sua vivência em sala de aula.

Averiguando o Plano de Curso da Formação Continuada, bem como a resposta dos professores, indica-se como principais resultados da formação que a ação pedagógica pode ser ressignificada, a partir do papel do professor que atuou no desenvolvimento da construção do conhecimento mediado pelas TIC.

Esse conhecimento foi alcançado a partir da interação e colaboração dos sujeitos para gerar aprendizagem, a partir da negociação, vivências e experiências realizadas entre os pares durante as aulas, conforme presente na fala dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo representou mais um espaço para discussão e utilização das TIC, a partir da formação continuada oferecida aos professores da Educação do Campo pela SEMED do município de Murici-AL. A formação foi estruturada para estimular os professores a reconhecerem e utilizarem as TIC, construir planejamento para tornar suas aulas mais dinâmicas, críticas, envolvendo o aluno como sujeito ativo e corresponsável do

seu desenvolvimento de aprendizagens. Os tópicos do cronograma propiciam a reflexão de que todo planejamento dos professores da Educação do Campo pode utilizar das TIC para alcançar a aprendizagem individual e coletiva dos alunos, bem como a própria aprendizagem do professor a partir da ressignificação de seu papel para os alunos, escola e sociedade.

Durante a realização da pesquisa, houve dificuldade política. A mudança da Secretária de Educação do município fez com que a organização da formação fosse retardada e, por consequência adiada para os professores. Também, registra-se algumas limitações para a realização da pesquisa, a exemplo da baixa transmissão de *internet*, o que fez com que os professores buscassem desenvolver estratégias voltadas as atividades que pudessem ser realizadas *off-line*, ou seja, sem o acesso à *internet*. Outra dificuldade, foi a impossibilidade de acompanhar e investigar os alunos da Educação do Campo, devido ao difícil acesso geográfico e a não liberação da SEMED, o que fez com que a pesquisa fosse redirecionada para investigar a visão e os dados disponibilizados pelos professores respectivamente.

Os resultados encontrados a partir da formação foram: o ressignificar o planejamento, utilização das TIC para mediar a interação e colaboração entre os alunos, os conteúdos e os próprios professores.

Percebeu-se que os professores, conforme respostas dadas ao questionário, passaram a inserir pelo menos uma vez na semana o uso das TIC, como uma forma de trabalho orientado, o que possibilita o debate/confronto de ideias, experiências e vivências entre os alunos para a realização das atividades e, mais especificamente, o desenvolvimento de aprendizagens.

O papel do professor, portanto, assume diversificadas características, ele deixa de ser o centralizador do saber para ser mediador das aprendizagens, tira o foco da tarefa individual para desenvolver a atividade de forma colaborativa, que exercite a interação, tolerância, respeito e capacidade de resolver problemas dos conteúdos e das trocas de vivências com seus pares.

A proposta da pesquisa foi se fortalecendo desde o momento em que os professores da Educação do Campo puderam estar presentes em uma formação continuada pensada somente para eles, com temática voltada à inserção do uso das TIC e mais especificamente do *laptop* na Educação do Campo. Desse modo, ocorreu a mudança no planejamento e na interação em sala de aula com os alunos, resultando na ressignificação da prática docente em sala de aula, conforme relatado no questionário, inclusive, os professores relataram que percebiam os alunos mais motivados e interessados nas aulas.

A maioria dos professores participantes da formação continuada afirmaram ainda que as discussões serviram como mais uma possibilidade para repensarem o uso das TIC, inserindo-as em seu planejamento, em sua organização didática e em sua ação pedagógica.

Em meio a esse cenário, a hipótese levantada é mantida quando se percebe que, a partir do resultado, os professores que participaram da formação continuada refletiram e reestruturaram a sua ação pedagógica, bem como utilizam as TIC para o alcance das aprendizagens mediadas pela colaboração e interação.

Para esse quesito, os professores afirmaram que a interação e colaboração foram bem superiores que nas realizações das aulas regulares, conforme descrevem a interação percebida entre os alunos. O mesmo foi retratado que o uso das TIC aconteceu pelo menos uma vez na semana, o que motivou a participação dos alunos, bem como a interação, colaboração e interesse; e, conseqüentemente, maior concentração em realizar as atividades, validando assim, a proposta inicial dessa pesquisa.

A contribuição tem foco na ampliação das discussões voltadas à ação docente, geradas a partir da formação continuada pensada para o município pela SEMED, tendo apoio nas TIC, e como público alvo, os professores da Educação do Campo do município de Murici – AL, que até o momento não tinha desfrutado da oportunidade de participar de formação continuada voltada para a Educação do Campo, sobretudo, visando ressignificar a ação

pedagógica como planejamento e atividades, de maneira prática, passadas em sala de aula com uso das TIC.

Entendeu-se a partir desta discussão que o papel do professor diante do uso das TIC está diretamente relacionado às possibilidades do desenvolvimento, do estímulo à curiosidade, à criticidade, à interação e colaboração, à mediação da ação pedagógica junto aos seus alunos. O papel do professor é deixar de ser o centro para fazer do aluno autônomo e autor de seu processo de aprendizagem, é ter nas tecnologias mais alternativas para desenvolver suas habilidades e competências, é ser questionador, é levantar problemas e hipóteses, é ver mais uma opção para que o aluno alcance e amplie sua formação científica, crítica e social para além dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. *Unesco & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/4541/>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – 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: mai. 2017.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação pedagógica nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdos*, Capivari, v. 1, n. 4, ago./dez. 2010.

CARDOSO, L. A. A.; TOSCANO, C. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. *Anais do X Congresso Nacional de Educação – Educere*, 2011.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência com formação: saberes pedagógicos).

COLL, C.; SOLE, I. *A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. 2012. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-interacao-professor-aluno-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem/87784/>. Acesso em: Dez. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNCKES, R. C. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: *V SIMFOP – Simpósio sobre a Formação de Professores*. Campus Universitário de Tubarão, 2013, (1-9).

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C; MEDEIROS, C. H. (org.) *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIBÂNEO. J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*. Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

MACHADO. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf/. Acesso em: Dez. 2018.

MARTINS, O. B; MOLSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*. V. 7. n. 13, p. 8-28. Jan – Jun., 2012.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. (org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. (org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOORE, M. G. Três tipos de Interação. Dossiê – TECCOGS. nº 9, p. 73 - 80. Jun 20014. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao_9/1-tres_tipos_interacao_american_journal_distance_education-three_types_of_interaction-michael_moore.pdf/. Acesso em: set. 2023.

NASCIMENTO, J. M.; AMARAL, E. M. R. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino aprendizagem de conceitos químicos. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 575-592, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/06.pdf/>. Acesso em: set. 2023.

PALANCH, W. B. L. MANRIQUE, A. L. Ações colaborativas na universidade - escola: formação de professores que ensinam matemática em espaços colaborativos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 188-202, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1597/497/>. Acesso em: set. 2023.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTEL, F. S. C. *A aprendizagem das crianças na cultura digital*. Maceió: Edufal, 2017.

PIORINO, G. I. P. *A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do projeto UCA*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9669/1/Gilda%20Inez%20Pereira%20Piorino.pdf/>. Acesso em: set. 2023.

SANT'ANA, D. Z.; SANT'ANA, A. L. Características e percepções dos alunos de uma escola rural, em Selvíria (MS), sobre a vida no campo e o futuro. *Bol. geogr.*, Maringá, v. 30, n. 3, p. 55-69, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/17307/9803/>. Acesso em: set. 2023.

SANTANA, C. M. H.; COSTA, C. J. S. A. Tecnologias na educação: o perfil do professor na contemporaneidade. *Revista EDaPECI*, v. 6, n. 6, p. 16-23, 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapec/article/view/595/499/>. Acesso em: set. 2023.

SANTOS, R. S.; RAMOS FILHO, E. S. A Educação do Campo em Alagoas sob o desenvolvimento da política pública do Pronera (1998 - 2008). VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo. *Anais...* Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506801361_arquivo_raqueline_silvaeeducacao docampoemalagoassobodesenvolvimentodapoliticapublicadopro nera.pdf/. Acesso em: set. 2023.

SILVA, M. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

CAPÍTULO 7

NARRATIVAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DE SABERES, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD¹

Willams dos Santos Rodrigues Lima²

Maria Aparecida Pereira Viana³

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (em nível de mestrado). A referida pesquisa teve por objetivo, analisar os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL. Por meio da pesquisa de natureza qualitativa, verificou-se, a partir das narrativas dos egressos de Pedagogia EaD, compreendendo os aspectos que envolvem o processo reflexivo a partir de suas trajetórias como estudantes, na formação inicial, evidenciando, contudo, os impactos dessa formação em suas práticas pessoais e profissionais.

¹ O capítulo faz parte de um projeto desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, que tem como tema geral: *Narrativas reflexivas de estudantes do Curso de Pedagogia a distância da UFAL (2012, 2013, 2014): um estudo de caso*. A pesquisa foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL).

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Orientadora da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação dos egressos do curso de Pedagogia EaD da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, dos polos de apoio presencial de Maceió, Santana do Ipanema, Penedo, Olho d'Água das Flores, Palmeira dos Índios e São José da Laje. Porém, a preocupação nesse contexto não foi identificar os egressos por região ou mesmo realizar comparações entre esses sujeitos, mas o critério principal de seleção dos participantes primou por garantir que todos os egressos, das turmas supracitadas, tivessem a oportunidade de participar do estudo.

O estudo inicia com as discussões sobre a formação docente na EaD, evidenciando o Centro de Educação da UFAL e as primeiras iniciativas na oferta da modalidade em Alagoas. Discute os aspectos teóricos das narrativas na formação de professores, e apresenta o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Demonstra, sobretudo, as categorias de análises empregadas para a construção das discussões, utilizando-se das narrativas dos egressos do Curso de Pedagogia EaD/UAB/UFAL, sobre suas vivências e experiências profissionais.

Os resultados, evidenciam os impactos da formação que contribuíram, sobretudo, com a mudança de “*status*” nos aspectos pessoal e profissional dos egressos que, ao mesmo tempo, narraram a importância da EaD na UFAL para a formação docente em Alagoas.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CENTRO DE EDUCAÇÃO EM AÇÃO

Historicamente, a Educação a Distância (EaD) atravessou diferentes contextos sociais, culturais, principalmente nos processos educacionais de formação, e tem modificado gerações em sua larga trajetória, utilizando-se de suportes e interfaces distintas até chegar a sua fase atual proporcionada pelas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.

Nesse contexto, a EaD, no processo formativo passa por cinco importantes gerações, elencadas da seguinte maneira: 1) 1ª Ensino por Correspondência; 2) 2ª transmissão por TV e Rádio; 3) 3ª Universidade Aberta, integrando áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face; 4) 4ª Ensino por Teleconferência; e 5) 5ª geração ensino com a utilização da *internet* (Moore; Kearsley, 2011).

No Brasil, a Educação a Distância é reconhecida e oficializada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O Decreto 5.622, de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDBEN 9394/96, passa a definir a EaD como a modalidade educacional mediada didático-pedagogicamente com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi a primeira instituição pública de ensino superior a ofertar curso de graduação na modalidade EaD no Brasil. Em 1992, criou-se o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), tendo como meta a implementação do curso de Pedagogia a distância. Com a organização dos aspectos burocráticos, em novembro de 1994, foi realizado o primeiro vestibular com a participação de 350 professores da rede pública.

A partir das experiências da UFMT, a UFAL é a primeira instituição a ofertar um curso de graduação a distância em Alagoas, também, com o curso de Pedagogia, aos professores da rede pública que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem a devida formação. Foi também o primeiro curso de graduação EaD reconhecido pelo MEC em Alagoas, com a finalidade de formar professores para atuar diretamente no Ensino Fundamental, preferencialmente, na rede pública de ensino, levando em consideração que a utilização da educação a distância visa oferecer uma nova modalidade de estudo, dentro de uma perspectiva renovadora e comprometida com a transformação da realidade educativa, uma vez que esta modalidade tem sido vista

como a possibilidade de oportunidade de formação inicial de qualidade àqueles profissionais que já vêm exercendo a sua prática pedagógica sem possuir, contudo, a habilitação exigida pela LDB (Mercado *et al.* 2004).

A EaD na UFAL inicia em 1998, no Centro de Educação, através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROMUAL), com o objetivo de viabilizar uma formação em nível superior capaz de tornar real a possibilidade de qualificar professores da rede pública, diminuindo o grave quadro de menos de 10 % dos professores terem graduação e a maioria serem leigos ou terem formação em nível médio (Mercado, 2007).

A primeira turma do Curso de Pedagogia, datada de 1998 e conhecida como a turma dos 300, foi ofertada a 300 estudantes de 64 municípios alagoanos. Dessa forma, com o grande número de professores que precisava receber formação superior, é implantado em 2001, um Núcleo Polo no município de Penedo, no crescimento da oferta para mais 238 estudantes. Em 2002, com a crescente procura, deu-se início ao núcleo polo de Viçosa, com outros 178 estudantes e ao núcleo Polo Xingó, com mais 250. Em 2004, houve a abertura de mais dois polos localizados no município de Maceió, com 250 estudantes, e em São José da Laje, com outros 300 (Cedu/Ufal, 2019). Contudo, a oferta da formação em EaD, não se esgotou em 2004.

Nesse contexto, o ano de 2006 passa a ser um divisor na história da EaD da UFAL, levando em consideração que a modalidade deixa de ser uma ação exclusiva do NEAD/CEDU e “entra na ordem do dia de várias Unidades Acadêmicas e outras áreas, tendo em vista editais das agências de fomento, da SEED/MEC e do início das discussões da constituição de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (Mercado, 2007, p. 239).

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, possibilitando que diversas cidades e instituições

públicas de ensino pudessem ofertar cursos à distância para professores que atuavam sem formação superior.

Com a criação da UAB, qualquer pessoa pode concorrer às vagas para o ensino superior na EaD, (desde que tenha concluído o ensino médio). Porém, é reservado um número maior de vagas aos professores que atuam na educação pública. Busca, ainda, ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD, o que vem contribuir com o processo de formação dos sujeitos.

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APONTAMENTOS TEÓRICOS

As narrativas da formação permitem que sejam apresentadas as experiências desses profissionais que, por meio de suas subjetividades, acabam destacando momentos do seu cotidiano, seja a partir de sua trajetória enquanto professores, seja de suas experiências de vida. Permitem, ainda, que outros professores possam compreender o processo formativo de seus colegas professores, por meio das experiências de vida e de formação. Dessa forma, reconhecer a importância da experiência de vida e formação desses professores é entender esse processo levando em consideração a história da pessoa que se desenvolve, as relações que estabelece com o que viveram, o vivido hoje e suas expectativas futuras (Monteiro, 2020).

A pesquisa narrativa para as práticas dos professores, por possibilitar que narrem momentos subjetivos de suas trajetórias pessoais e profissionais no processo da formação docente, contribui para as análises reflexivas deste estudo, como também para as próprias reflexões dos sujeitos interlocutores desta pesquisa e para outros professores que farão as leituras e reflexões de suas práticas docentes. Dessa forma, compreende-se que na formação inicial de professores, a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de

reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente (Oliveira, 2011).

Certamente, a proposta das narrativas no contexto da formação de professores, “tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas” (Dutra, 2002, p. 374). A compreensão das experiências e das narrativas reflexivas sobre as práticas educativas vivenciadas, de forma particular, pelos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, poderá apresentar-lhes indicadores da sua importância e contribuição na sua qualificação e dos espaços de atuação dos mesmos.

Esses sujeitos, ao contar suas histórias únicas de formação, criam uma multiplicidade de histórias de qualidade da/na educação, nesse processo formativo que, simultaneamente, os inspira a buscar outras oportunidades e os educa, como também aos outros que leem essas trajetórias de vida e de formação. Em outras palavras, a partir do acesso às narrativas desses professores, criam-se novos espaços para ampliar os conhecimentos no desenvolvimento pessoal e profissional (Moreira, Anunciato e Viana, 2020).

Essas reflexões favorecem, portanto, na percepção de que a produção das narrativas desses egressos serve, ao mesmo tempo, “como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos” (Cunha, 1997, p. 189). São alagoanos e alagoanas, como também pessoas de outros estados que buscam reforçar, por meio da interação e realização de outras atividades, o papel social da universidade pública.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta investigação fundamenta-se na pesquisa qualitativa, considerando-a que se desenvolve por meio de uma situação natural e rica em dados descritivos, apresentando um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (Lüdke; André, 2018). Nesse contexto, a opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo valor dado aos significados que os sujeitos dão às ações desenvolvidas, ou seja, à presença do critério de subjetividade das ações desenvolvidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa.

Como método de investigação, utilizou-se a pesquisa narrativa, levando em consideração que a tipologia dessa abordagem contempla a memória dos sujeitos, que reconstróem suas próprias experiências do processo de ensino e aprendizagem e de suas trajetórias de formação, dando sentido e significados às suas e a outras narrativas de professores.

Nesse contexto, a pesquisa contou com a participação de 30 egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, nos polos de apoio presencial de Maceió, Santana do Ipanema, Penedo, Olho d'Água das Flores, Palmeira dos Índios e São José da Laje, todos esses municípios no estado de Alagoas.

O processo de coleta dos dados foi realizado no período de 01/09/2021 à 31/01/2022, que contabiliza o momento que foram encaminhadas as solicitações de participação até o momento do aceite e confirmação dos sujeitos. Dessa forma, foi desenvolvido com a utilização de dois instrumentos de pesquisa, sendo o primeiro, organizado com a aplicação do questionário on-line (versão *Google Forms*), e o segundo, com a realização de entrevistas com questões semiestruturadas, também realizado de forma on-line por meio da plataforma *Google Meet*, devido ao período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19.

As análises dos questionários e entrevistas permitiram um relativo entendimento do contexto pessoal e profissional dos

egressos do Curso de Pedagogia EaD/UAB/UFAL, no tocante às suas trajetórias de formação acadêmica, possibilitando a caracterização desses participantes, entre outros aspectos, com o intuito de conhecer os impactos da formação em nível superior no desenvolvimento de suas práticas profissionais.

NARRATIVAS REFLEXIVAS: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE PEDAGOGIA EAD/UAB/UFAL

A narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (Oliveira, 2011). Nessa perspectiva, este tópico reserva-se às discussões e análises a partir das narrativas dos egressos do Curso de Pedagogia EaD/UAB/UFAL, dando sentido às suas vivências pessoais, antes do ingresso na universidade, aos aspectos e trajetórias da formação docente na EaD, como também destaca os impactos dessa formação na vida profissional desses egressos.

VIVÊNCIAS ANTES DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Os primeiros aspectos levantados no estudo para a construção dessas narrativas, buscavam conhecer elementos que mostrassem um pouco da vida cotidiana dos participantes, antes de ingressar no Curso de Pedagogia EaD/UAB/UFAL. Por meio das narrativas desses sujeitos, foi possível conhecer os sonhos, os contextos pessoais, como também suas subjetividades consideradas cruciais para o alcance dos desejos presentes nesses estudantes.

Levando em consideração que a construção de narrativas, sua leitura, análises e discussão em contextos de formação inicial e permanente oferecem um grande potencial ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, os professores reconstróem suas

próprias experiências do processo de ensino e aprendizagem e seus itinerários de formação (Reis; Climent, 2012, tradução nossa).

Nesse contexto, as narrativas a seguir demonstram um pouco das vivências e as oportunidades das participantes, antes de ingressarem na graduação em Pedagogia:

Tive formação pedagógica, lecionei por certo tempo. Depois me dediquei a profissão de cabeleireira. Mas sempre na perspectiva de concluir o nível superior na área, foi quando surgiu a oportunidade do curso de qualificação e formação profissional no curso de Pedagogia EaD (Egressa 5).

Minha vida antes de participar do curso de pedagogia era estudar e trabalhar em casa e em casas de família, lojas e onde tivesse oportunidade. Fiz o curso de magistério, o científico e ao final consegui entrar finalmente no curso. Foi um grande sonho realizado (Egressa 12).

Verifica-se que as egressas já tinham formação pedagógica (Magistério), antes de cursar o ensino superior, o que demonstra a vontade de seguir na carreira docente. A egressa 5 já havia lecionado um certo tempo, depois dedicou-se a outras atividades profissionais até retornar aos estudos da formação docente, ingressando no curso superior, na busca de qualificação profissional. Por outro lado, a egressa 12, por um caminho inverso, mesmo com formação em magistério não trabalhou de imediato na docência, e buscou formação em nível superior para realizar seus sonhos.

Nessa mesma perspectiva, a narrativa a seguir demonstra que o participante, antes de ingressar na universidade, tinha formação de nível médio, como destaca:

Iniciei minha vida profissional como professor em 1997, e naquele momento não tinha nenhuma formação no magistério. Através daí fiz o Curso de Habilitação para o Magistério, depois Letras Português/Inglês, e em 2014 iniciei o Curso de Pedagogia concluindo em janeiro de 2019. E o que me trouxe ao Curso de Pedagogia foi o trabalho na Coordenação Pedagógica em uma escola da rede estadual, e logo mais tarde, já concluindo o curso, na em uma escola da rede municipal. A Pedagogia tem uma história social, cultural e profissional em minha vida. Abriu

novas portas, como ensinar melhor os conteúdos, para a liberdade, rompendo fronteiras e ampliando horizontes para a vida do indivíduo como ser profissional e social (Egresso 8).

A narrativa destaca a vivência do egresso 8 antes do seu ingresso no ensino superior. Percebe-se, nessa trajetória, o amor desse profissional pela docência, que mesmo antes de obter uma formação mínima para lecionar, já atuava na docência desde 1997. A partir da experiência com o magistério, destaca que buscou o ensino superior para obter formação, sendo a primeira em Letras Português/Inglês e a segunda em Pedagogia.

Ainda em relação à narrativa do egresso 8, compreende-se a importância dada ao curso de Pedagogia no desenvolvimento pessoal, social e profissional, destacando que o curso possibilitou novas oportunidades de emprego, como também contribuiu para a melhoria de suas atribuições como docente.

Nesse contexto de compreender a formação docente no desenvolvimento pessoal, profissional e, sobretudo, o social, se faz necessário entender que pensar e fazer a formação de professores envolve considerar as condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação. Dessa forma, deve-se considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (Gatti, 2017).

Ao considerar esses aspectos, percebe-se que no contexto da formação docente se faz necessário compreender, sobretudo, a função social da educação e seu poder para a transformação sociocultural dos sujeitos. Acredita-se que foi considerando esses porquês, o para quê e o para quem, que esses egressos passam a fortalecer suas atribuições como docente, como também contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a transformação de vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Nessa perspectiva de transformação social e profissional por meio da educação, a egressa 13 pode narrar a sua trajetória de vida, antes do acesso ao ensino superior:

De família humilde sempre sonhei em me tornar professora. Estudei a vida inteira na rede pública de ensino e por ser excelente aluna consegui uma bolsa de 50% da mensalidade na rede particular para cursar o ensino médio, mesmo assim minha mãe (mãe solteira) não teve como arcar com as despesas e terminei o ensino médio do ano de 2012 em fevereiro de 2013 (na época a rede estadual tinha um calendário letivo muito atrasado e sempre concluía nos meses de janeiro ou fevereiro). Enfim, conclui o ensino médio na rede pública com atraso significativo, faxinando casas o mês inteiro inclusive aos domingos e recebendo 100 reais mensais, neste ano de 2013 fiz faxina o ano inteiro para comprar meu primeiro *notebook*, fiz o vestibular em março de 2013 e fui classificada na primeira chamada, estudava com livros aleatórios que tinha em casa porque nessa época ainda não tinha acesso à *internet*, apenas um *notebook* que ainda estava pagando. Era meu sonho me tornar professora e mesmo com um polo em minha cidade eu precisava lutar muito para continuar mantendo-o (Egressa 13).

Diante dessa narrativa, observa-se um pouco do contexto pessoal e a trajetória estudantil da egressa 13. As questões financeiras ficam evidentes e são consideradas cruciais para a busca no crescimento da formação, pois, estudante de escola pública que precisava trabalhar para ajudar com as despesas de casa, como também na compra de equipamento tecnológico para continuar se preparando para o vestibular, mesmo sem acesso à *internet* para auxiliar no processo da formação.

Observa-se, portanto, que se de um lado temos um cenário social que aponta para uma configuração cibernético-comunicacional, como base nas relações sociais e de trabalho, de outro, temos o cenário de populações desprovidas, excluídas desse cenário (Gatti, 2017), o que acaba, muitas vezes, afastando os sujeitos dos espaços de construção e desenvolvimento da formação. Embora, pelo que se verifica na narrativa da egressa 13, é que mesmo com dificuldades financeiras e de acesso à *internet*, enquanto estudante, conseguiu dentro de suas possibilidades adentrar os espaços de formação em nível superior, superando as dificuldades, realizando sonhos que impactaram na sua vida pessoal e profissional.

A EAD E O CURSO DE PEDAGOGIA COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO

A partir das discussões teóricas, anteriormente apresentadas, compreende-se que a EaD surge no cenário educacional como possibilidade de formação de professores que não dispõem de tempo e oportunidade para frequentar um curso de graduação na modalidade presencial ou mesmo pela flexibilidade de horários que a EaD oferece a esses sujeitos.

A EaD, portanto, tem grande importância para a formação de professores no Brasil, sobretudo, aos professores no Estado de Alagoas, tendo a UFAL como pioneira na oferta da modalidade educacional. Dessa forma, nada mais justo que conhecer esses aspectos por meio das narrativas daqueles sujeitos que se fizeram presentes nesse processo de formação na EaD.

É sempre um prazer compartilhar a importância dos cursos EaD públicos para a formação de pessoas como eu, que não tem condições financeiras e as vezes nem física de se deslocar para outras cidades, estados ou para fora do país para fazer o curso que tanto deseja (Egressa 12).

O curso EaD, é uma oportunidade para as pessoas que não tem condições financeiras ou de acesso às universidades (Egressa 18).

A partir das narrativas das egressas 12 e 18, percebe-se a importância da EaD para a formação de professores. Destacam as oportunidades trazidas com a oferta de cursos na modalidade EaD para estudantes que não dispõem de condições financeiras de acesso ao ensino superior de forma presencial.

De fato, a EaD contribuiu e ainda hoje contribui para a formação de muitos sujeitos, que encontraram a possibilidade de obter formação superior sem a necessidade de deslocamento para as grandes cidades. No caso desses egressos de Pedagogia da UFAL, a EaD possibilitou nesse percurso, um processo formativo próximo de suas residências o que não seria possível, se fosse uma graduação ofertada de forma presencial.

Ao se referir ao curso de Pedagogia EaD da UFAL, o egresso 20 destaca ser “um curso que recomendo, pelo compromisso da maioria dos professores, o incentivo à pesquisa e a possibilidade de participação nos programas PIBID, PIBIC e outros”.

Nessa mesma perspectiva, a egressa 6 narra que, tanto a UFAL quanto o Curso de Pedagogia EaD foram, sem dúvida, de extrema importância para a sua formação, “pois sem ambos nada seria possível, dentro da perspectiva de aquisição de conhecimento teórico e prático no processo de formação, dando o suporte necessário na fundamentação de pensamentos dentro do processo aprendizagem”. Diante dessa narrativa, fica evidente que sem a UFAL e o curso de Pedagogia EaD, não seria possível sua formação. A egressa enfatiza, ainda, que sem ambos, não teria o suporte necessário para fundamentar teoria e prática no contexto da formação docente. Tal como essa egressa, milhares de estudantes tiveram oportunidade única de obter formação de nível superior em uma instituição pública, de qualidade, na modalidade EaD.

Compreende-se, diante das narrativas apresentadas, que a universidade pública brasileira, na maioria das vezes, tem sido a única possibilidade que os sujeitos têm para obter formação em nível superior. Diversos aspectos estão envolvidos nesse contexto, não apenas relativos aos problemas financeiros, mas, sobretudo, devido à credibilidade da instituição, frente ao processo de formação. Por outro lado, a universidade exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos, uma vez que a temos como uma instituição social que, por sua vez, determina algumas funcionalidades na sociedade.

A universidade se apresenta como uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (Chauí, 2003). Compreende-se, portanto, que a universidade tem um papel fundamental na vida dos sujeitos, como também para o desenvolvimento da sociedade. Os

aspectos tratados no interior das instituições públicas de ensino superior refletem diretamente no funcionamento da sociedade, a partir do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que passam pela universidade.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Para a organização das narrativas aqui apresentadas, foi indagado aos participantes quais as mudanças ocorridas nos aspectos pessoal e profissional, após a formação em Pedagogia EaD. Em resposta, os egressos puderam narrar as mudanças advindas com a formação em nível superior, apresentando os impactos considerados positivos e negativos.

Analisando as narrativas de um primeiro grupo de egressos, percebe-se que uns ainda não tiveram oportunidade de trabalhar como professores. A egressa (1) destaca em sua narrativa dois aspectos: “me sinto feliz por ter concluído o curso numa instituição de referência como a UFAL, porém me sinto, ao mesmo tempo, um pouco frustrada por ainda não ter conseguido atuar na área”. Por meio dessa narrativa, percebe-se, de um lado, a felicidade da egressa por ter concluído sua formação em uma instituição pública como a UFAL, por outro, a frustração por não ter tido a oportunidade de exercer sua profissão.

É uma narrativa muito forte, levando em consideração uma estudante de EaD, que teve dificuldades no percurso da formação docente, e mesmo com a conclusão do curso não teve oportunidade de trabalhar como professora. Infelizmente, essa problemática acontece com muitos egressos dos cursos de formação de professores, embora as escolas necessitem de professores. Mas a falta de concursos públicos faz com que esses profissionais não tenham sequer a oportunidade de concorrer a uma vaga de professor da Educação Básica.

A egressa 7 destaca em sua narrativa: “mesmo longe da sala de aula, e perante os tempos difíceis enfrentados neste período

de pandemia o curso de licenciatura em pedagogia me permitiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos auxiliando os meus filhos na realização das atividades”. Percebe-se, o quanto a formação contribuiu na vida dessa egressa, que mesmo fora da sala de aula pode contribuir com a formação dos filhos. Certamente, não é necessário estar na sala de aula para contribuir com o ensino e aprendizagem.

Nessa relação, compreende-se que a docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Gatti, 2017).

Nessa perspectiva, percebe-se que a formação em pedagogia contribuiu para as práticas profissionais desses egressos, quando narram esses impactos no desenvolvimento de suas funções docentes. A egressa 17 destaca que a formação a “fez ter embasamento teórico para meu conhecimento empírico. Me fez olhar diferente para as salas de aula e professores e suas necessidades”. Da mesma maneira, a egressa 26 narra: “consegui fazer planejamentos que retomem o ciclo das propostas e que aponte resultados significativos na aprendizagem dos alunos”.

A partir dessas narrativas, compreende-se que a formação contribuiu com embasamento teórico, auxiliando no desenvolvimento de suas práticas docentes. As egressas 17 e 26 por meio da formação em Pedagogia, compreenderam a importância dessa formação para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que transforme a vida dos estudantes e se perceberam como participantes dessa construção, reunindo teoria e prática.

A egressa 9 aponta: “mesmo antes de colar grau e já com uma declaração da UFAL, como provável concluinte em 2018, consegui um contrato na secretaria de educação do meu município onde trabalho até os dias de hoje. Amo ser professora”. Nessa mesma direção, a egressa 18 corrobora a questão, sintetizando que a

conclusão do curso de Pedagogia trouxe mudanças para sua vida profissional, e destaca: “mudou tudo! Consegui um contrato no município onde leciono até hoje. Me sinto mais capaz, minha vida profissional mudou bastante. Tenho orgulho de dizer que sou licenciada pela UFAL”.

Percebe-se os impactos da formação em Pedagogia EaD na vida. Dessa forma, para as egressas 9 e 18, o curso contribuiu não só para os aspectos pessoais, mas, sobretudo, impactou de forma direta na vida profissional, possibilitando-lhes oportunidades de trabalho, junto às secretarias municipais de educação, as quais só foram proporcionadas a partir da graduação.

As narrativas demonstram, entre outros aspectos, os problemas enfrentados por esses egressos, ainda que pareçam ser solução para a área profissional desses sujeitos. Verifica-se, portanto, que muitas prefeituras e secretarias municipais de educação, ao invés de realizar concursos públicos, contratam esses sujeitos (formados em nível superior), para exercer atividades docentes com salários defasados, sem possibilitar momentos de formação continuada, uma vez que esses professores (contratados) devem cumprir, muitas vezes, uma carga horária de trabalho que não permite a continuidade de estudo, pesquisa e formação.

Esses aspectos só demonstram a falta de compromisso dessas prefeituras para com a qualidade da educação e da formação dos professores. Pela falta de oportunidades profissionais, esses egressos acabam se colocando à disposição de formas inapropriadas no exercício da docência, tendo em vista que não há oportunidades melhores, advindas do poder público municipal nas secretarias de educação.

Diante dos aspectos apresentados no decorrer das discussões referentes aos impactos da formação na vida desses sujeitos, compreende-se, de um lado, que os egressos puderam concluir sua formação, alguns tendo oportunidades de melhorar de vida, outros com oportunidades de trabalho na docência, e outros que não conseguiram exercer o professorado, devido à falta dessas oportunidades em seus municípios interioranos.

De toda forma, esses egressos tiveram a oportunidade de compreender o processo educativo e se adaptar às realidades socioculturais. Certamente, a formação em Pedagogia contribuiu para que esses sujeitos pudessem obter conhecimentos e experiências diversas nesse processo de formação acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de professores sobre o percurso de sua formação têm crescido ao longo dos anos, tendo em vista a credibilidade dos estudos no desenvolvimento das práticas e experiências pessoais e profissionais de professores, que acabam contribuindo para a construção das próprias narrativas, como também dão sentido a outras práticas e experiências docentes para a construção de outras narrativas reflexivas.

As discussões apresentadas no decorrer deste capítulo fazem parte de um projeto maior desenvolvido durante o Mestrado em Educação, com o objetivo de analisar os impactos da formação docente nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014. Para essas discussões, foram utilizadas as narrativas desses egressos sobre suas vivências no contexto da construção formativa.

Nessa perspectiva, esses egressos puderam contar, narrar e memorar suas histórias, vivências e experiências pessoais, também suas trajetórias de formação no ensino superior, que se fizeram importantes para a compreensão dos impactos da formação no desenvolvimento das práticas profissionais desses sujeitos.

No contexto da formação docente, por meio da EaD, se faz necessário destacar a importância da modalidade para a transformação de vida dos egressos de Pedagogia. A partir das narrativas, observou-se que esses sujeitos encontraram na EaD, a possibilidade para alcançar a formação em nível superior, o que seria impossível se esses sujeitos tivessem que cursar a graduação

de forma presencial. Por meio da interiorização dos polos de apoio presencial, os egressos puderam iniciar e concluir a graduação em Pedagogia, mesmo sendo oriundos de municípios do interior, locais de difícil acesso e sem a disponibilização de uma *internet* que facilitasse o processo da formação.

Com as discussões realizadas ficaram evidentes, por meio das narrativas, os impactos da formação docente em Pedagogia no desenvolvimento das práticas pessoais e profissionais dos egressos. De um lado, as falas registraram as oportunidades que o curso trouxe para a melhoria de suas vidas profissionais, além do “*status*” de possuírem uma graduação em uma universidade federal, apesar de todas as dificuldades encontradas na modalidade a distância, também na possibilidade que muitos tiveram em dar entrada na progressão funcional. Por outro, verificou-se que os egressos tiveram, ainda, a possibilidade de assumir cargos e participar de processos seletivos nas Secretarias de Educação dos municípios nos quais estão inseridos.

Certamente, o estudo apresentou um retorno de cunho institucional, à medida que proporcionou à comunidade acadêmica da UFAL, conhecer não apenas os aspectos da formação inicial docente no curso de Pedagogia a Distância, mas também os impactos dessa formação para o desenvolvimento das práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia EaD/UAB/UFAL, também de cunho social, ao fazer com que a sociedade possa perceber os impactos dessa formação na vida pessoal e profissional dos participantes, mas, sobretudo, que os órgãos educacionais possam contribuir com programas e financiamentos que fortaleçam a formação docente em Alagoas.

O propósito é de que este estudo possibilite a disseminação de novos estudos sobre a EaD, a formação de professores no contexto da EaD no estado de Alagoas, destacando as narrativas reflexivas de professores, suas vivências pessoais e profissionais, sobretudo, apontando novas contribuições que possam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, convida-se leitores/as a lerem a Dissertação completa que resultou na escrita deste texto. A Dissertação aponta outras análises, discussões, resultados e caminhos que proporcionam aberturas para futuras investigações no campo educacional.

REFERÊNCIAS

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm/. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema UAB. *Diário Oficial da União*, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm/. Acesso em: 12 nov. 2022.

CEDU/UFAL. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Modalidade a Distância*. Maceió: UFAL, 2019.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, 1997, p. 185-195. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. [on-line], n. 24, 2003, p. 05-15. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CHAVES, I. M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Educação em Debate*. Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, 2000, p. 86-93. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14445/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.053.ao01/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

LIMA, W. S. R. *Narrativas reflexivas de estudantes do curso de pedagogia a distância da UFAL (2012, 2013, 2014): um estudo de caso*. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MERCADO, L. P. L. *et al.* Formação de professores em serviço: o curso de graduação em pedagogia a distância da UFAL. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. (org.). *Formação de professores: política e profissionalização*. Maceió: PPGE/CEDU; Edufal, 2004, p. 195-211.

MERCADO, L. P. L. Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso da UFAL. In: MERCADO, L. P. L. (org.). *Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2007, p. 237-253.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOREIRA, M. A.; ANUNCIATO, R. M. M.; VIANA, M. A. P. Qualidade da/na educação: narrativas de professores sobre o trabalho docente. *Em Aberto*. Brasília, v. 33, n. 109, 2020, p. 149-164. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4526/>. Acesso em: 17 fev. 2023.

MONTEIRO, F. M. de A. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-21, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63314/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, 2011, p. 289-305. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, P.; CLIMENT, N. *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), 2012.

CAPÍTULO 8

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2017-2023)¹

Alyssandra Fabrícia Ferreira Barros²

Cleriston Izidro dos Anjos³

Luciana Aparecida de Araújo⁴

¹ BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira. Estágio supervisionado na formação inicial de professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

² Graduação em Serviço Social pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco “Doutor Raimundo Marinho”. Graduação em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Docente da rede pública de Educação Básica. E-mail: alyssandra.barros@cedu.ufal.br

³ Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Membro do Corpo Docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutorado em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Coordenador do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. Colaborador do Programa de Doutorado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Portugal). E-mail: cianjos@yahoo.com.br

⁴ Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora Associada pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP-Marília, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e pesquisadora do GEPPECI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis. E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, aprovadas em 2005, estabelecem que o curso de Pedagogia é o campo específico para a docência no âmbito da Educação Infantil. Além dos saberes necessários a prática docente, os cursos devem ofertar Estágio Supervisionado que atue especificamente nesse contexto. Os estágios se configuram como espaços de aprendizagem, suas vivências proporcionam ao estudante a aproximação entre teoria e prática, sendo o estágio uma atividade que prepara o discente para a “práxis” (Pimenta, 2010). Por meio dele, o estudante de Pedagogia pode compreender a importância dos referenciais teóricos e de todo o conhecimento histórico e cultural que subsidiará a entrada desse universitário em campo, de modo a refletir sobre os espaços de aprendizagem, as práticas pedagógicas, o cotidiano educacional, as concepções de criança, de infância e da docência na Educação Infantil.

A profissão docente, segundo Luciana Esmeralda Ostetto (2012, p. 136), “por se basear na relação entre pessoas, é permeada pelos afetos, pela simpatia/antipatia que acompanha as relações. Ser profissional da educação significa experimentar sentimentos” como uma das dimensões do processo formativo proporcionado pelo estágio. Além disso, Luciana Esmeralda Ostetto e Marta Nidia... Varella Gomes Maia (2019) destacam o grande desafio que reside em considerar as especificidades da Educação Infantil e ainda compreender os contextos das instituições, as práticas, as relações e os sujeitos. O exercício de observação realizado nos estágios sobre todas essas questões propicia grande aprendizado ao saber profissional, constituindo-se como ponto de partida para o registro, a problematização e a análise.

A partir dessas considerações, delineamos como objeto de estudo deste capítulo, o estágio supervisionado na Educação Infantil, pois acreditamos, assim como Cleriston Izidro dos Anjos e Stella Miller (2014, p. 210), que o “estágio é lugar de pesquisa, de reflexão, de encontro entre sujeitos, de descobertas, de parcerias”,

que se configura como um espaço privilegiado de trocas entre os sujeitos que convivem nessas instituições: os estagiários, as crianças, os professores de Educação Básica e os orientadores de estágio. Ademais, compreendendo que essas trocas são desenhadas a partir das interações sociais, Ana Lúcia Guedes-Pinto e Roseli Aparecida Cação Fontana (2001) afirmam que elas são frutos de relações vivenciadas nos estágios. Portanto, os estágios constituem-se como *locus* de interlocução entre os saberes que são produzidos nas unidades educacionais e que se confrontam e se encontram de forma significativa, fazendo com que os/as estagiários/as possam vivenciar processos de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, com o intuito de conhecermos as produções teóricas existentes sobre esta temática, este capítulo tem como objetivo reunir, analisar e sistematizar as produções acadêmicas que discutem sobre o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, bem como suas contribuições para a formação do futuro professor, considerando os recursos e abordagens que têm sido utilizados nessas pesquisas. Para tanto, foi considerado como recorte temporal o período correspondente entre 2017-2023, apresentando as produções mais recentes acerca da temática em questão.

Visando identificar as diferentes perspectivas com as quais o estudo do tema foi enriquecido, optamos pela revisão de literatura, conforme evidenciado por Moreira e Caleffe (2008), e mapeamento das produções a partir de cinco bases de dados descritas, a saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos CAPES, revista *Zero-a-Seis* (UFSC) e *Oasisbr*, considerando os descritores Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Formação Inicial. Para o mapeamento foram consideradas: teses, dissertações, artigos científicos e relatos de experiências que abordaram a temática do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no curso de Pedagogia. Os Trabalhos de Conclusão de Curso, produções escritas em duplicidade e trabalhos que tratavam sobre o estágio supervisionado em outras licenciaturas e não faziam parte das bases mencionadas, foram excluídos.

Inicialmente, o levantamento reuniu 138 trabalhos, no entanto, após análise dos resumos, apenas 24 produções foram selecionadas, pois as demais – 114 produções – não estabeleciam relações com a temática objeto de estudo. Nesse contexto, apresentamos os 24 trabalhos, distribuídos em teses, dissertações e artigos.

O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Claudete Bonfanti (2017), tendo como *lócus* da sua pesquisa a Universidade Comunitária de Santa Catarina, traz como objeto a formação de professores de Educação Infantil, focando na relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado e realizando uma investigação com base nas significações que os/as estagiários/as constroem a partir de suas experiências e vivências. A autora contextualiza sua pesquisa considerando a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), apresentando ainda a dimensão histórica e contextual da formação de professores, bem como as especificidades da docência e do estágio obrigatório. O estágio na Educação Infantil “é basilar na formação de um professor. Isso implica levar a efeito o compromisso da universidade e sua contribuição na formação de quem vai atuar com crianças em instituições de Educação Infantil” (Bonfanti, 2017, p. 38).

Roseli de Fátima Rech Pilonetto (2017) apresenta em sua tese, uma pesquisa empírica que tem como *lócus* a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão-PR. Em seu trabalho, a autora evidencia um conjunto de 39 teses, com o recorte de 1997 à 2012, as quais estão direcionadas à formação do professor para a Educação Infantil. As teses investigam recortes distintos, mas orientam-se para pensar currículos, práticas e projetos. A autora opta pelo recorte acerca do cuidado e educação dos estagiários e professores orientadores durante a realização do estágio em Educação Infantil, considerando

a dinâmica de realização do estágio na universidade. Em seu texto, traz os estagiários, com suas falas e contextos, apontando caminhos acerca das contribuições do estágio. São considerados relatos de experiências e artigos dos estagiários da UNIOESTE. Embora o trabalho apresente apontamentos de que o Estágio Supervisionado se apresenta como componente basilar para a formação, o caminho apresentado pela tese busca dar contribuições sobre os processos indissociáveis de cuidar e educar, sendo que o estágio supervisionado se configura como o contexto macro em que se insere a discussão do estudo. Embora o estágio não seja a questão central da autora, destaca-se o fato de que ela considera a importância dos relatos de experiências de estagiários como fonte para pensar o cuidado na educação, sendo possível identificarmos também a importância do registro para a elaboração destes relatos.

Fabiane Lopes de Oliveira (2017) apresenta um estudo a partir da abordagem metodológica da pesquisa-ação, justificada pela inserção da autora no campo e a realização do acompanhamento de um grupo de estagiários. Utiliza-se de grupo focal e entrevistas para coleta de dados e da análise de conteúdo para sua interpretação. Destaca também o contexto histórico da Educação Infantil, considerando a perspectiva da infância e também as bases legais e todos os documentos que orientam a Educação Infantil, fomentando discussões sobre o protagonismo das crianças, e também a formação de professores para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. A autora conclui que o estágio contribui para o aprofundamento das aprendizagens, apontando como um de seus principais achados a importância da teoria para realização das práticas.

Ivone Garcia Barbosa, Nancy Nonato de Lima Alves e Telma Aparecida Teles Martins Silveira (2017), no artigo intitulado “A Educação Infantil no Curso de Pedagogia: Lições do Estágio”, apresentam resultados de pesquisas realizadas em universidades federais, buscando investigar como é considerada a Educação Infantil nas instituições de Ensino Superior, por meio de documentos, a exemplo do projeto pedagógico do curso e os

projetos de estágio da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordam a discussão sobre a subordinação da Educação Infantil às propostas e práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Fundamental, demonstrando que a compreensão sobre as especificidades do trabalho com a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia é um desafio. Apresentam historicamente a trajetória do curso de Pedagogia e apontam a necessidade de produção sobre a Educação Infantil para uma articulação com o processo de formação dos estudantes de Pedagogia para o trabalho na primeira etapa da Educação Básica.

No artigo de Viviane Drumond (2018), intitulado “Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância”, a autora realiza uma revisão bibliográfica, a qual apresenta uma breve contextualização histórica e aponta questionamentos voltados ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos, afirmando a existência de certa invisibilidade sobre os bebês nos currículos. Apresenta, ainda, pesquisas que retratam a importância da construção de uma “Pedagogia da Educação Infantil”, tendo o estágio como uma etapa significativa para a formação de docentes que atuam com crianças pequenas, direcionando para a necessidade de pensar novos currículos de formação. Por fim, utiliza-se da observação como principal instrumento, além da aplicação de questionários e análise do PPC de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, destacando que seu trabalho caminhou com uma metodologia específica e se direcionou de acordo com as questões que surgiam na pesquisa, sinalizando como um dos resultados, a necessidade de reformulação dos projetos de curso, para atender a necessidade de construir percursos formativos para uma formação específica de professores para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos.

Sara Barros Araújo e Ana Pereira Antunes (2018), no artigo intitulado “Avaliação da aprendizagem profissional no estágio supervisionado: estudo exploratório na Educação Infantil”, apresentam uma pesquisa exploratória que envolveu estudantes de Mestrado Profissional em Educação Infantil de uma instituição

portuguesa. Discutem, como instrumento, a utilização de uma planilha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada de estudantes, a qual observa quatro domínios apresentados: Observação, Planificação, Ação e Reflexão. Cada um desses domínios possui dimensões a serem analisadas, sendo utilizados em dois momentos da pesquisa: um momento intermediário e após, como avaliação final do estágio, o que possibilitou as pesquisadoras a avaliação da evolução dos estagiários/as em cada um dos domínios. Mesmo a pesquisa trazendo um contexto diferente do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, foi considerado importante sua inserção neste trabalho por apresentar aspectos metodológicos diferentes que possibilitam pensar o estágio para o trabalho com Educação Infantil para além da graduação.

As autoras do artigo “A ação pedagógica na Educação Infantil: O protagonismo das crianças”, Irene Carrilho Romero Beber e Ivone Cella da Silva (2018), apresentam discussões acerca da organização dos tempos e espaços das creches e escolas de Educação Infantil, bem como a importância do protagonismo das crianças, realizando uma discussão sobre criança e infância, considerando o contexto das observações feitas pelos supervisores aos estagiários do curso de Pedagogia, nos processos de acompanhamento das disciplinas de Estágio Supervisionado I, com crianças de 0 a 3 anos e do Estágio Supervisionado II, com crianças de 4 e 5 anos. O artigo expõe que as crianças se movimentam e aprendem a seu modo, como também demonstra que a relação com os estagiários, no que se refere à observação e convivência possibilita a percepção de aspectos que precisam ser considerados para uma organização coletiva. Cabe destacar que as análises realizadas partiram dos dados coletados em fichas e relatórios de estágios elaborados por estudantes da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Edvonete Souza de Alencar, Andreia Pires Dias e Renata de Oliveira Galvão (2018) apresentam um relato de experiência de estágio, considerando suas vivências na execução de um projeto

voltado ao conhecimento do corpo humano. A pesquisa bibliográfica e documental subsidiou o projeto, considerando os documentos que orientam a Educação Infantil. As descrições e argumentações sobre o projeto voltado para texturas e identificação dos interesses das crianças de nomear partes do corpo e sobre a execução do projeto nos permite refletir sobre a riqueza dos tempos e ações do estágio supervisionado, por exemplo, sobre a importância da observação, por permitir aos estudantes ressignificar a sua intervenção com as criança e reorganizar as atividades já propostas a partir da percepção dos interesses das crianças, demonstrando que o planejamento e a compreensão teórica, são subsídios importantes para a realização das ações cotidianas. Ao narrar suas motivações para o desenvolvimento do projeto, as autoras desvelam suas expectativas de estagiárias e percepções das crianças como protagonistas que direcionam as ações. As argumentações demonstram que os tempos e ações para o trabalho na Educação Infantil requerem planejamento e observação, em que se estabelece a relação entre o que foi estudado e o que se pode desenvolver enquanto estudante, para que seja possível criar, recriar e pensar nas possibilidades em um processo de aprendizado para estagiários/as e crianças.

Em sua tese intitulada “Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades”, Janaila dos Santos Silva (2019) utilizou como instrumentos metodológicos: observação, entrevistas e análise documental. Buscou oferecer um panorama para a formação de professores de Educação Infantil, considerando as dimensões da formação inicial, formação continuada, condições de trabalho e suporte institucional, além da participação das famílias e comunidade. São discutidas estratégias para fortalecer a formação inicial dos professores, de modo a garantir que eles adquiram competências e conhecimentos necessários para atender às demandas da Educação Infantil contemporânea. Discute que as práticas de avaliação refletem também na qualidade da educação, fato que nos leva a pensar na elaboração do planejamento e

acompanhamento dos estágios pelos professores supervisores em articulação com os professores da sala de regência.

O artigo intitulado "O Estágio Supervisionado na Educação Infantil: uma relação dialética entre teoria e prática", de autoria de Denize Cristina Kaminski Ferreira, Cláudia Alessandra Gregório e Kátia Cristina Sommer Schimidt (2019), aborda a importância do estágio supervisionado como um elemento crucial na formação de professores que atuam na Educação Infantil. O texto destaca a necessidade de estabelecer uma relação dinâmica e interativa entre a teoria estudada no interior das universidades e a prática vivenciada no ambiente educacional, destacando que o estágio supervisionado oferece aos estudantes a oportunidade de observar e analisar práticas pedagógicas em ação, refletir sobre suas próprias experiências e criar conexões significativas entre a teoria e a realidade da sala de referência na Educação Infantil.

No artigo "Estágio: Superação do espontaneísmo e docência na Educação Infantil", Cassiana Magalhães (2019) apresenta as experiências que a autora vivencia na Universidade Estadual de Londrina, em que realizou observação e análise de desenhos e desenvolveu uma reflexão a respeito do planejamento das atividades para Educação Infantil e sobre o estágio supervisionado na construção do saber profissional. A autora dialoga sobre a importância de equilibrar a liberdade da criança e a orientação pedagógica do professor, discutindo sobre a necessidade de criação de experiências de acordo com os interesses demonstrados pelas crianças, porém com o planejamento de atividades adequadas ao desenvolvimento infantil, apontando o lugar do estagiário, de aprendiz, e do professor supervisor, de condutor dos estudantes ao campo, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial.

O artigo de Virginia Georg Schindhel e Maria Luisa Furlin Bampi (2019), intitulado "Formação de profissionais de Educação Infantil: experiências de estágio supervisionado", traz uma discussão que envolve as bases legais que orientam o estágio, também apresenta o relato de uma experiência. As autoras buscaram

fundamentar a importância da vivência da prática, se apoiando em determinações legais para fundamentar a necessidade da experiência do estágio para a formação. Concluem que “enquanto campo de conhecimentos, produz-se na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Schindhel; Bampi, 2019, p. 285).

Monica Gonçalves da Silva, Diandra Tábata Nunes Lima e Hildegard Susana Jung (2019) produzem um relato de experiência sobre a vivência do estágio supervisionado envolvendo a música e apresentam a metodologia de projetos como uma contribuição na realização do estágio. As autoras destacam que ao utilizar a metodologia de projetos, os/as estudantes são estimulados/as a serem pesquisadores/as. Para as autoras, a metodologia de projetos pode contribuir por modificar os processos de aprendizagem, ensinando pela pesquisa, aprendendo pela experimentação. A pesquisa e a experimentação são elementos que podem colaborar para aprimorar as etapas que fazem parte do estágio supervisionado, permitindo a exploração de possibilidades para conhecer o interesse das crianças.

Fabiane Lopes de Oliveira (2019) realiza um estudo de abordagem qualitativa sobre a relação entre teoria e prática na formação inicial docente, tendo o estágio como objeto de estudo, como também explicita a importância de um espaço formador tanto para os estudantes como para os professores da sala de referência, destacando a relevância desta troca entre universidade e escola. Em seus achados, salienta a compreensão dos estudantes sobre a importância da teoria para a prática profissional, como também suas expectativas em estabelecer uma identidade profissional, bem como o papel dos espaços de diálogos no contexto educacional e o modo como contribuem para reflexões sobre a formação.

No artigo de Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Rayane Regina Scheidt Gasparelo e Antonio Carlos Frasson (2019), intitulado “O Estágio Supervisionado em Educação Infantil: análise de um roteiro didático para a etapa de atuação”, os autores

destacam que os processos formativos de professores para a Educação Infantil no curso de Pedagogia precisam contemplar a realização de leituras e de pesquisas que abordem práticas com crianças pequenas, bem como defendem que a organização das etapas dos processos do estágio nas instituições deve envolver: observação, participação e atuação.

Roseli de Fátima Rech Piloneto e Marta Nornberg (2020), no artigo intitulado “Compreensões de Cuidado e Educação na Educação Infantil produzidas no estágio supervisionado” afirmam que é necessária a reorganização das práticas e propostas de formação no interior dos cursos de Pedagogia para a docência na Educação Infantil, sobretudo, favorecendo situações em que as questões teóricas e práticas possam ser discutidas e articuladas a questões sobre criança, docência e práticas de cuidado e educação.

Observando a importância do favorecimento de situações que possibilitem a articulação entre as dimensões teóricas e práticas, trazemos a pesquisa realizada na dissertação de Elaine Maria dos Santos Silva (2020), que destaca a importância da documentação pedagógica para o aprimoramento profissional dos estudantes. Com a realização de entrevistas e análise de narrativas, a dissertação explora as percepções dos acadêmicos em relação à documentação pedagógica e formação inicial de professores na Educação Infantil, focando nas experiências e percepções dos acadêmicos sobre o processo de elaboração da documentação pedagógica.

No mesmo sentido, Isabella dos Santos Oliveira da Silva, Marlene Rodrigues, Josilene Silva de Oliveira, João Guilherme Rodrigues Mendonça e Vanderneide Costa de Oliveira (2020), apresentam em seu artigo, diversas questões que contribuem para pensar a importância do estágio a partir da experiência de uma estagiária surda no estágio supervisionado em Educação Infantil. Ao discutir os desafios e estratégias adotadas pelos/as estudantes, os/as autores/as ressaltam a importância da inclusão e da conscientização sobre a diversidade no ambiente educacional, trazendo também à tona que o Estágio Supervisionado é visto como

uma oportunidade para promover a formação de professores mais sensíveis e preparados para atuar em ambientes mais inclusivos, atendendo às necessidades específicas de todos os estudantes, independentemente de suas condições de saúde ou habilidades.

Eunice Brito de Souza e Alice Brito de Souza (2020) defendem que é no Estágio Supervisionado que os/as discentes têm uma melhor compreensão de como será sua rotina no trabalho pós processo formativo inicial, sendo o estágio o espaço que lhes possibilita conhecer a realidade das salas de referência. As autoras apresentam uma investigação sobre a relação entre teoria e prática, utilizando-se de uma abordagem de pesquisa-ação. Os resultados indicam que a experiência teve entraves que se apresentaram por meio de um planejamento que não considerava a pluralidade e singularidades dos professores da instituição e, portanto, também acabava por direcionar a entrada do estagiário, sendo obrigatória a utilização de uma apostila adotada pela instituição, que determinava um roteiro específico para o desenvolvimento do estágio. A pesquisa contribui para pensarmos quais modelos de estágio as universidades têm orientado diante das realidades destes espaços, que têm uma história anterior ao adentrar do estagiário no campo.

Em seu artigo intitulado “Os Registro da Ação Docente no período do estágio supervisionado: uma experiência formativa”, Elcimar Simão Martins e Tania Maria Souza França (2020) abordam registros da ação docente durante o período do Estágio Supervisionado e sua importância como experiência formativa para os estudantes. O estudo explora como a prática de registrar as atividades e reflexões realizadas favorece o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a construção de conhecimentos significativos. Ao registrar as experiências e atividades desenvolvidas, os estagiários tiveram a oportunidade de revisar suas práticas, ações e estratégias pedagógicas, permitindo-lhes uma análise cuidadosa sobre os instrumentos utilizados, sua intervenção de acordo com os interesses da criança, tornando mais

acessível a compreensão dos desafios e das possibilidades encontradas na proposição de suas intervenções.

O artigo intitulado “Aluno-docente: ressignificando saberes através da trajetória e percepção do estágio curricular supervisionado”, de Alecia Saldanha Manara, Marta Regina Bonini Marzari e Raquel Ruppenthal (2021), traz uma abordagem qualitativa pautada na experiência de estudantes durante o Estágio Curricular Supervisionado, buscando compreender como o estágio influencia a ressignificação dos saberes adquiridos ao longo da formação acadêmica. Os autores realizaram entrevistas com estudantes que vivenciaram o Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e apresentam em seus dados, a percepção dos estudantes sobre o quanto o estágio supervisionado permitiu que eles modificassem suas compreensões, sendo destacado como uma atividade que possibilita ressignificação dos saberes.

Compreendendo que a experiência do estágio pode possibilitar uma grande diversidade de aprofundamentos de estudos, trazemos também o artigo “Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil”, de autoria de Simone Silva Alves; Sandra Silva Vieira; Vitor Garcia Stoll e Quelen Colman Espíndola Lima (2021), na qual os autores apresentam um dos motivos que os levou ao interesse pela temática foi a experiência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Ainda que o artigo não se aprofunde acerca da sistemática e da organização do estágio, traz de forma explícita a importância do estágio para o processo formativo e, especificamente, para o trabalho com temáticas concernentes à diversidade e à diferença.

O estudo de Bianca Carolina Marcasso Rossi (2022) trata sobre a perspectiva dos profissionais da Educação Infantil em relação ao Estágio Curricular Supervisionado. Realizado com base na abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, a construção de dados foi realizada a partir de entrevista com professores da Educação Básica e a análise documental a luz da análise de conteúdo. As professoras reconhecem sua importância

na formação dos futuros professores, destacando as contribuições e desafios dessa etapa de preparação para a atuação na Educação Infantil. Traz, em suas considerações finais, uma questão que merece aprofundamento: a percepção dos professores das salas de referências que recebem os estagiários. Por meio das falas dos participantes, foi possível constatar que há divergências entre os profissionais da escola no que diz respeito ao papel que exercem junto às estagiárias de docência na Educação Infantil, pois alguns participantes não se reconhecem como responsáveis pela formação de futuros professores.

Cabe refletir que o supervisor de estágio desempenha um papel fundamental como mediador entre a escola e a universidade, e também deve se envolver em projetos de formação em serviço de docentes da Educação Básica, articulados com o estágio. Investir na formação em serviço, pode, de certo modo, demonstrar o reconhecimento do trabalho dos professores e aumentar sua motivação.

A produção de Sheyla Maria Maria Fontenele Macedo, Iandra Fernandes Caldas e Renata Paiva de Freitas (2022), intitulada “Aprendizagem Criativa no estágio supervisionado: possibilidades e potencialidades para a Educação Infantil”, envolveu em seu processo metodológico a realização de revisão de literatura, análise documental e relato de experiência. São discutidos os benefícios da aprendizagem criativa no Estágio Supervisionado para a formação de professores, destacando como essa abordagem pode promover uma atuação mais reflexiva, criativa e alinhada com as necessidades e interesses das crianças na Educação Infantil, apresentando as possibilidades e potencialidades e demonstrando que a documentação pedagógica oferece subsídio para essas ações.

REULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os trabalhos apresentados e observando as possibilidades que cada pesquisa propõe, enquanto experiências e aproximação com o Estágio Supervisionado em Educação

Infantil, é importante compreender os caminhos que estes pesquisadores percorreram para a construção de seus estudos, considerando em quais bases de dados encontramos essas produções, quantidade, palavras-chave e outros aspectos que possibilitam apontamentos para uma reflexão sobre a produção de pesquisas voltadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, como componente fundamental da formação inicial de docentes nos cursos de Pedagogia.

Em relação à temática, foi possível identificar que há poucas discussões e produções no período entre 2017 e 2023, principalmente no que se refere à relação entre Educação Infantil, Formação Inicial e Estágio Supervisionado. Em 2017, foram encontradas três teses e um artigo, em 2018, quatro artigos, em 2019, uma tese e seis artigos; em 2020, uma dissertação e três artigos. Em 2021, dois artigos e em 2022, uma dissertação e um artigo. Observamos que houve crescimento nas produções no ano de 2019, e em 2020, 2021 e 2022, houve um declínio nas produções, o que de certo modo pode ser resultado da pandemia e pela natureza prática do estágio. Em 2023, considerando apenas o primeiro trimestre do ano, não foram localizados trabalhos relacionados ao tema.

No que se refere às bases de dados e ao quantitativo de dados em cada base, podemos apresentar o seguinte: BDTD (1); CAPES - Dissertações e Teses (1); Portal de Periódicos CAPES (5); Revista Zero-a-Seis (1); Oasisbr (16). A maior parte das produções científicas encontradas são artigos científicos. Destacamos a importância de evidenciar os periódicos que têm publicado e, de certa forma, contribuído com a divulgação de pesquisas e estudos sobre estágio na formação de professores e professoras: #Tear (1); Educa (2); Zero-a-seis (1); Revista Ibero Americana de Estudos da Educação (1); Olhar de Professor (4); Research, Society and Development (3); Revista Educação, Cultura e Sociedade (1); Temas em Educação e Saúde (1); Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade (1); Práxis Educacional (1); Educativa (1); Revista Estudos em Avaliação Educacional (1).

As teses e dissertações encontradas foram desenvolvidas pelos Programas de Pós-graduação informados: Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (1); Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (1); Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1); Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Alagoas(1); Programa de Pós-graduação em Educação do Sul de Santa Catarina UNISUL (1).

As abordagens teóricas utilizadas nos 24 trabalhos incluídos nesta revisão, partem de uma teorização da formação docente e apresentam o Estágio Supervisionado em Educação Infantil como tempo e espaço significativo na formação do professor. Foi possível identificar que os títulos das produções possuem relação com os descritores utilizados na pesquisa, a saber: Educação Infantil; Formação Profissional; Estágio Supervisionado. Apesar de, em alguns deles, o título não estar explicitamente vinculado aos descritores, a leitura do resumo possibilitou tal identificação e exclusão dos textos que não dialogavam com a temática.

Podemos apontar os tipos de produções escritas localizadas nessa revisão: Revisão bibliográfica (4); Estudo exploratório (2); Análise documental (8); Pesquisa-ação (2); Estudo empírico (1); Relato de experiência (5); Análise de Conteúdo (1); Análise de Narrativa (1); Análise de relato de experiência (1); Estudo de Caso (1); Exploratória - Descritiva (1). Apresentamos os trabalhos de acordo com a classificação determinada pelos autores das produções. Para citar um exemplo, a maior incidência de pesquisa documental é justificada nos trabalhos pela necessidade da análise do Projeto Pedagógico de curso para elucidar como se organiza a formação de professores do curso de Pedagogia, elemento importante para pensarmos o Estágio Supervisionado e sua configuração dentro do curso, bem como seus momentos, tempos e ações.

Em consonância com o contexto dos dados que vêm sendo apresentados, destacamos os instrumentos de coleta de dados

citados nas produções, destacando: observação (3); Estudo de campo (1); Entrevista (8); Grupo focal (1); Questionário (1); Planilha de avaliação (1). Cabe pontuarmos que algumas pesquisas não deixam claro o instrumento de coleta que foi utilizado, mesmo realizando a leitura da produção por completo. Destarte, todas se apresentam partindo de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Todos os instrumentos de coleta de dados citados nos trabalhos localizados foram utilizados com estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil ou com docentes que supervisionam esse componente curricular. Nos trabalhos considerados para este estudo, aparecem os seguintes sujeitos: Estudantes de Pedagogia, Estudantes de Pós-graduação em Docência, Docentes do Curso de Pedagogia, Professores da Educação Básica. Destacamos também que os sujeitos das pesquisas e produções encontradas estão inseridos no contexto do Estágio em Educação como estagiários/as ou supervisores/as ou por lecionarem disciplinas da área da Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Deste modo, podemos assinalar que as produções apontam para o Estágio Supervisionado como eixo articulador da formação profissional, que possibilita a relação entre teoria e prática. Demonstrando tanto por meio de relatos de experiências, como por outros instrumentos de coleta de dados das pesquisas realizadas com Estágios em Educação Infantil, que as relações vivenciadas entre as crianças, estudantes universitários e profissionais (da escola e da universidade) são permeadas por complexidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar, portanto, que o estudo das produções mapeadas permitiu refletir sobre a formação inicial do professor de Educação Infantil de modo geral e, ainda, sobre dimensões específicas dessa formação, como componente formativo estágio que é constituído pela indissociabilidade entre teoria e prática e envolve: observação,

registros, planejamento, avaliação das atividades, relações entre adultos e crianças e das crianças entre si, dentre outros aspectos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; DIAS, P. A.; GALVÃO, R. O. Trabalhando os ossos do corpo humano na Educação Infantil: Um relato de Experiência. *Temas em Educação e Saúde*, n. 1, v.16, 2018. p. 188–197.

ALVES, S. S.; VIEIRA, S. S.; STOLL, V. G.; LIMA, Q. C. E. Educação para as Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 3, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13141. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13141>. Acesso em: 25 jun. 2023.

ANJOS, C. I.; MILLER, S. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de Educação Infantil. In: ANJOS, C. I. (org.). Dossiê - Estágio na formação de professores de Educação Infantil. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n. 2, p.209-220, jul./dez.2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28016/>.

ARAUJO, S. B.; ANTUNES, A. P. Avaliação da aprendizagem profissional no estágio supervisionado: estudo exploratório na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 134–154, 2021. DOI: 10.18222/eae.v0ix.4365. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4365/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M. Child education in the Pedagogy course: Lessons from the internship. *Educativa*, v. 20, n. 2, p. 357, 2017.

CAPES. *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Periódicos*, 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BEBER, I. C. R.; SILVA, I. C. A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, [S. l.]*, v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.30681/ecs.v8i1.3042. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8388/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BONFANTI, C. *O estágio na formação de professoras para a Educação Infantil: as significações das estagiarias do curso de pedagogia*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_79f19c0cff4ce314c10ff15753da51c8/. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 020/2009. *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

DRUMOND, V. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Revista de Zero a Seis*, Jul./dez v. 20, n. 38, 2018.

FERREIRA, D. C. K.; GREGÓRIO, C. A. G. A.; SCHMIDT, K. C. S. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil: Uma Relação Dialética Entre Teoria e Prática. *Olhar de Professor*, v. 22, p. 1–13, 2019.

GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C. Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. *Pro- posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul./ nov. 2001.

MAGALHÃES, C. Estágio: Superação do Espontaneísmo e Docência na Educação Infantil. *Olhar de Professor*, v. 22, p. 1–14, 2019.

MANARA, A. S.; MARZARI, M. R. B.; RUPPENTHAL, R. Student-teacher: resigning knowledge through the path and perception of the supervised curriculum internship. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 11, p. e562101120017, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i11.20017. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20017/>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

MACEDO, S. M. F.; FERNANDES C. I.; FREITAS, R. P. Aprendizagem criativa no estágio supervisionado: possibilidades e potencialidades para a educação infantil. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 11, n. 1, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n1.a5932. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5932>.

MARCASSO ROSSI, B. C. *O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da educação infantil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16645/>. Acesso em: 05 maio, 2021.

MARTINS, E. S.; FRANÇA, T. M. S. Os registos da ação docente no período do estágio supervisionado: uma experiência formativa. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 51-68, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6778. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6778/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Abordagens à pesquisa. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 38-67.

OLIVEIRA, F. L. *Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil*. 2017. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, F. L. Estágio Reflexivo na Formação de Professores da Educação Infantil. *Olhar de Professor*, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13859/>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2012, p.127-144.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1- 14, 2019. Disponível em: C:/Users/alexb/Downloads/13935-Texto%20do%20artigo- 209209222490-1-10-20191217.pdf/.

PIETROBON, S. R. G.; GASPARELO, R. R. S.; FRASSON, A. C. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil: Análise de um roteiro didático para a etapa de atuação. *Olhar de Professor*, v. 22, p. 1–13, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13860/>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

PILONETTO, R. F. R. *Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas,RS, 2007.

PILONETTO, R. DE F. R.; NÖRNBERG, M. Compreensões de Cuidado e Educação na Educação Infantil produzidas no Estágio Supervisionado. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 157, 2020.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, M.; SILVA, I. S. O.; OLIVEIRA, J. S.; MENDONÇA, J. G. R.; OLIVEIRA, V. C. Estágio supervisionado na educação infantil: a professora é surda, e agora?. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 599–618, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.5131/. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5131/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SANTOS, E. M. S. *Documentação pedagógica e formação inicial de professores: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de documentação pedagógica na educação infantil*. dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Santa Catarina, 2020.

SCHINDHELM, V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280–292, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11099/. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11099/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, J. S. *Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil: em busca de possibilidades*. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, M. G.; LIMA, D. T. N.; JUNG, H. S. Cantar, divertir-se, aprender: um relato de experiência docente com música. *Educa: Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho/RO, v. 6, n.º 14, p. 178-191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3099/2778/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, E. B. S.; SOUZA, A. B. Os desafios encontrados na efetivação do estágio supervisionado / regência na Educação Infantil. *CAPES Periódicos*, 2020. Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvb3ZlZWYyZGUZG8/dmlkPUNBUEVTVX1Yx&Itemid=124/. Acesso em: 6 mai. 2021.

CAPÍTULO 9

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E SEUS DESAFIOS: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MACEIÓ

Iris Maria dos Santos Farias¹
Maria Aparecida Pereira Viana²

INTRODUÇÃO

O período pandêmico decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), quando determinou o isolamento físico, na tentativa de combater a propagação do vírus Sars-Cov-2 (causador da Covid-19), impactou a rotina em diversos setores, inclusive na educação. Sabe-se que diversas instituições educativas aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o intuito de dar continuidade ao ano letivo de 2020/2021, tendo em vista que, as instituições educativas fecharam as portas, respeitando, assim, o que fora determinado pela OMS.

¹ Mestra em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Maceió. Membro do Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância On-line (TICFORPROD).

² Doutora em Educação (PUC-SP, 2013), com Estágio Científico Avançado de Pós-doutoramento na Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Educação Brasileira (UFAL, 2003). Especialista em Informática Educativa e Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC-RS). Licenciada em Pedagogia. Licenciatura Plena (UFAL). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação: Educação Brasileira - PPGE/CEDU/UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa: Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e a Distância On-line (TICFORPROD).

A esse propósito, o respectivo capítulo visa contemplar o estudo desenvolvido durante a pesquisa de Mestrado em Educação, a qual está intitulada *Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente: um estudo de caso em escolas de Maceió*. A referida pesquisa reflete sobre as experiências relatadas de docentes da Educação Básica de Maceió – de instituições públicas (estadual e municipal) e privada. Analisa, ainda os desafios, impactos e lições de aprendizagem desses professores ao desenvolverem suas aulas durante o ERE.

A docência está sempre em processo de desenvolvimento contínuo diante das realidades contemporâneas que são submetidas, seja em sua qualificação ou a vivência cotidiana perpassada. Diante da calamidade pública evidenciada mundialmente (pandemia da Covid-19), no Brasil, reconheceu-se a partir do Decreto Legislativo nº 6, a respectiva ocorrência, mediante aumento de número de casos de pessoas infectadas pelo vírus e como consequência, fatalidades acontecendo na mesma proporção.

Sendo o Brasil, um dos últimos países a ser atingido na pandemia, poderia ter se preparado melhor e evitado tantos descasos na saúde, e principalmente, na educação. A crise sanitária era inevitável no país, mas não era impossível de amenizar a situação, como também, poderia ter sido um dos exemplos mundiais, perante cautela referente à crise pandêmica, visto que é um dos países que dispõe de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. Infelizmente, quem estava governando “poupou” preocupações e, recomendou que a sociedade brasileira trabalhasse, alegando interesse na economia, além de disseminar *factoides* a respeito do vírus (Sars-Cov-2), contradizendo a ciência. Por outro lado, governantes estaduais obtiveram a elucidação da doença, praticando o isolamento físico e trabalhos realizados remotamente.

O apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), no período pandêmico, permitiu que as relações comunicacionais diminuíssem o distanciamento físico vivenciado. Nesse contratempo, docentes e estudantes, desde a

Educação Básica ao Ensino Superior tentaram adaptar-se às mudanças repentinas que foram determinadas a serem transpostas para o ambiente virtual.

Mediante esse contexto, é válido considerar que no Brasil a educação, há longas décadas sofre o impacto de sucateamento e o não atendimento de demandas educacionais. Atualmente, por exemplo, observa-se o uso das TDIC no âmbito institucional, na formação de professores, estrutura e recursos que visam ao aperfeiçoamento didático em relação à qualidade no processo educacional. Na Educação Básica, principalmente nas instituições públicas, a negligência é maior, e no período pandêmico, a exclusão digital foi uma situação vista, quando os docentes se depararam com as ausências de estudantes durante o ERE.

A determinação para que as aulas ocorressem por meio do ERE deu-se a partir do Decreto Legislativo nº 6, que determinou que os trabalhos poderiam ser desenvolvidos virtualmente, e posteriormente, em abril/2020, homologou-se o Parecer CNE/CP nº 5/2020, reorganização do calendário escolar, responsabilizando os Conselhos Estaduais e Municipais acerca do ERE, em toda as instituições de ensino, públicas ou privadas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Desse modo, com a necessidade de suspender as aulas no ensino presencial, as escolas, em respeito a determinação estabelecida pela OMS e órgãos governamentais, continuaram suas atividades por meio do ERE, fazendo uso das plataformas digitais adotadas pelas instituições e, assim passou a ser o ofício de muitos docentes da Educação Básica de todo país. Convém destacar que os respectivos profissionais atenderam as demandas que lhes foram impostas, arcando com seus recursos e despesas ao realizarem suas aulas, também, sanando dúvidas em momentos posteriores por meio de aplicativo de mensagens. Não houve indagação referente ao consentimento dos docentes se estariam de acordo em lecionar por meio do ERE.

Nesse sentido, o capítulo procura trazer os excertos³ dos docentes da Educação Básica de Maceió, ao relatarem os desafios diante do ERE. Propondo como questão norteadora: quais os desafios ao perpassar pelo ERE perante o uso e manuseio das TDIC? E quanto aos objetivos, visa enfatizar a discrepância entre Educação a Distância (EaD) e ERE; apresentar as falas dos docentes da Educação Básica de Maceió; discutir os relatos apresentados e parafrasear contextos da realidade profissional no local.

METODOLOGIA

O estudo define-se como uma pesquisa qualitativa a qual “têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade” (Mattar; Ramos, 2021, p. 131). Com esta definição, entende-se que a pesquisa tem como objetivo explorar e analisar o contexto real dos participantes elencados perante que está sendo pesquisado. Segundo Minayo (2017, p. 2), a pesquisa qualitativa é: “muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas”. Desse modo, a respectiva pesquisa visa entender a realidade vivida por docentes da Educação Básica de Maceió, a partir de seus relatos sobre lecionarem por meio do ERE.

Obtém-se como delineamento, o estudo de caso, sendo “[...] usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015 p.4). Desse modo, na perspectiva do estudo de caso, a pesquisa apresenta observações realizadas durante a coleta de dados, relacionando os resultados às percepções, experiências e todo o contexto relatado referente ao ERE, a partir da voz dos docentes, de escolas públicas e privadas, da Educação Básica de Maceió.

³ Relatos extraídos da Dissertação de Farias (2023).

A coleta de dados foi realizada com os docentes que aceitaram participar da pesquisa, contatados por meio do convite enviado via *Whatsapp*. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas por meio do *Google Meet*, com câmera e áudio ligados. Participaram 18 (dezoito) docentes, sendo que 3 (três) foram selecionados para amostra dos dados. Os nomes dos docentes são preservados, sendo que na pesquisa faz-se referência a Professor 1 (rede privada), Professor 7 (rede pública estadual) e Professor 13 (rede pública municipal). A ordem escolhida deu-se a partir das entrevistas, conforme foram realizadas, sendo desenvolvidas entre os meses de junho/2021 a outubro/2021.

EAD x ERE

Durante o período de isolamento físico devido a pandemia da Covid-19, instituições educativas encerram suas atividades presenciais, pelo fato de serem locais de aglomeração e, assim, de rápida disseminação e contágio do vírus Sars-Cov-2. As aulas foram realizadas remotamente. Entretanto, houve algumas discussões, causando “equivocos” referentes a EaD e o ERE.

Nesse propósito, a utilização das aulas por meio das TDIC é algo que está em pauta na sociedade e entre pesquisadores da área, a exemplo de Silva (2022), Santos (2015; 2019; 2020), Mercado (2023), Viana (2021), entre outros, que refletem acerca da mediação dos respectivos recursos que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, seja na EaD, ou com o uso das TDIC durante as aulas. Embora, na pandemia, parte da população sentiu-se obrigada a fazer uso das TDIC, na educação, do nível básico ao ensino superior, “mesmo entendendo que, neste momento atual, as atividades presenciais foram substituídas emergencialmente por aulas remotas, o modelo usado é diferente da EaD, na qual o conteúdo é, muitas vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com a mediação de tutores” (Rodrigues, 2020, p. 46). No ERE, as aulas realizadas não se caracterizam no perfil da modalidade EaD,

apenas foram transpostas as aulas presenciais para o ambiente virtual.

Desse modo, convém destacar, como é regida e orientada a modalidade EaD. Segundo o Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, o artigo 1º, considera que a EaD é uma modalidade educacional:

[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Conforme, Moore e Kearsley (2013, p.2), a EaD apresenta-se como: “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Desse modo, a respectiva modalidade é amparada por meio de uma legislação específica que orienta suas práticas, organização e planejamentos a serem elaborados, professores, tutores, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), design educacional, no sentido de desenvolver a autonomia do aluno, “com roteiro a ser seguido, disponibilizando materiais, contando com professores e tutores” (Farias, 2023, p. 51). Sabe-se que há críticas quanto ao modo em que a EaD se realiza, sobretudo, com relação a uma unidirecionalidade.

Nesse sentido, pensando na melhoria do ensino que possa advir nessa modalidade, alguns pesquisadores e professores estão trabalhando em busca da interatividade que pode ser exercida. Segundo Silva (2002, p. 167):

Penso na possibilidade de fazer sala de aula um lugar privilegiado para a formação do sujeito cada vez mais imerso na subjetividade de suas escolhas e navegações. [...] A interatividade em seus fundamentos pode potencializar esta confrontação. Pode criar o ambiente comunicacional capaz de acolher o *novo espectador*, o ‘homem aleatório’ e prepará-lo para lidar com a referência coletiva.

De acordo com o autor, trazer a interatividade com a mediação das TDIC e o trabalho docente, buscando uma relação bidirecional, em que todos os participantes possam contribuir colaborativamente no AVA, permite que os estudantes sejam protagonistas no ambiente, desenvolvendo um espaço significativo e profícuo mediante ao que está sendo proposto durante as aulas. “Diante do espaço e orientações mediadas por docentes e tutores, o trabalho pode ser colaborativo, desconstruindo, assim, a visão de prática conteudista que ainda é permeada” (Farias, 2023, p.52). A busca por alternativas que contemple o uso das TDIC visa aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, mediante os conteúdos que estão sendo apresentados, de modo que os estudantes se tornem ativos perante o conjunto de redes que sistematizam as TDIC.

Desse modo, pode-se considerar que as interfaces digitais estão em crescente evolução e a EaD está entrelaçada com esses recursos. É importante obter a visão de ambientes mais interativos, com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, como também, a formação que está inserida nesse contexto. É essencial salientar que a EaD é muito utilizada nos cursos de ensino superior e de cursos técnicos profissionalizantes, mas pode-se expandir de acordo com a demanda exigida. Em consonância com Coqueiro e Sousa (2021, p. 66066 – 66067):

Com a pandemia da Covid-19 ocorreram mudanças, a saber: não é necessária a ida ao polo presencial para assistir as aulas e nem tampouco para realizar atividades avaliativas, pois tudo é feito no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na plataforma virtual da instituição de ensino e muitas vezes utiliza-se de aplicativos extras, como *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet*, *Jamboard*, por exemplo, com vistas a ampliar a interação e interatividade.

Embora, na modalidade da EaD ocorra alguns encontros presenciais, seja para realizar as atividades avaliativas ou aulas, nos Polos que atendem os cursos, na respectiva modalidade. No período pandêmico, devido ao distanciamento físico ocasionado

pela Covid-19, as atividades foram realizadas remotamente, usufruindo de interfaces digitais, na tentativa de ampliar o trabalho interativo, colaborativo e desenvolver o aspecto cognitivo perante o que estava sendo determinado e vivenciado, fazendo parte da rotina dos estudantes, diante da mediação, tanto no AVA quanto em aplicativos.

Por outro lado, o ERE passou a atender a demanda emergencial mediante a gravidade da doença que assolou o mundo. Diferentemente da EaD, o ERE não é considerado uma modalidade, ou melhor, pode-se considerar uma “modalidade-tampão” (Silveira, 2021,) devido a utilização como algo provisório, enquanto durasse a determinação de isolamento social. Na definição do ERE, de acordo com Moreira e Schelemmer (2020, p.8):

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada em diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Compreende-se que o ERE atendeu a situação emergencial durante a pandemia. Discordando das autoras, não se trata de uma modalidade, visto que posteriormente, ao período pandêmico, não se enfatiza o ERE como possível solução momentânea, tampouco futuramente, em que possa, talvez, ser trabalhado como algo complementar ao presencial. Muito pelo contrário, não se verifica, nem se ouve propostas de trazer o ERE como pauta a ser discutida, independentemente, do nível de ensino.

Apenas foi utilizado para respeitar o distanciamento físico ocasionado pelas restrições impostas pela pandemia da Covid-19. Conforme explica Alves (2020, p. 358), o ERE define-se como: “uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos

presenciais”. E, assim, as aulas sucederam-se por meio de plataformas aderidas pelas instituições, e a disponibilização de materiais realizados a partir dos trabalhos dos docentes.

No entanto, o ERE é comumente utilizado e adotado em outras situações. Conforme Cruz Junior (2021, p.13), “a educação remota é, frequentemente, associada a propostas de formação em contextos predominantemente não escolares, como hospitais, prisões ou em regiões afetadas por guerras e desastres naturais – como terremotos e tsunamis”. Possivelmente, onde ocorrem as respectivas situações inevitáveis, obtém-se uma habitualidade e, um consentimento entre quem vivencia a ocasionalidade impactada seja por questões políticas, sociais e/ou desastres naturais, e, assim, há a necessidade da implementação do ERE.

No Brasil, enquanto perdurou o ERE os docentes da Educação Básica ao Ensino Superior sofreram pelas mudanças abruptas ao terem que lecionar remotamente, tentando adaptar-se cotidianamente ao que estava sendo exigido por determinações institucionais e governamentais. Em consonância com Mercado e Mercado (2023, p. 92), os docentes

Devastados pela crise sanitária, ainda foram obrigados a violar a privacidade de suas casas e adaptar o ambiente doméstico a algo mais próximo possível do espaço escolar. Ao transpor as aulas da condição presencial para virtual apresentam às famílias e aos estudantes os conteúdos a serem estudados, como alternativa para mitigar os prejuízos causados por toda essa situação.

A situação atípica, a qual docentes e estudantes vivenciaram, durante o distanciamento social, configurou-se em situações desgastantes durante o ERE. Especificamente, os docentes foram obrigados a permanecerem com áudios e câmeras ligadas durante as aulas síncronas, como também, gravarem aulas para momentos assíncronos. Como se não bastasse todo o desdobramento foi vivenciado perante o uso e manuseio das TDIC, “planejando e colocando em prática aulas criativas, preocupando-se diariamente com o desenvolvimento dos estudantes, reinventando-se todos os

dias para assim cumprir sua missão de educar” (Farias, 2023, p. 61). Lamentavelmente, registra-se que uma parcela de estudantes não tinha apreciação e respeito aos profissionais, permitindo que as aulas ficassem silenciosas. Em consonância com Coscareli (2020, p. 15):

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

Desse modo, o trabalho docente no ERE pode ser compreendido a partir da Figura 1, apresentada a seguir. A Figura ilustra o lecionar por meio do ERE, mediante a rotina exigida e explorada por meio das TDIC.

Figura 1 - Docentes no ERE.



Fonte: Farias (2023).

De acordo com o mapa mental representado na Figura 1, obtém-se uma visão ampliada mediante a transposição de aulas do presencial físico ao remoto. Uma das primeiras entonações a

ser apresentada trata-se das comunicações por meio das TDIC, sendo elas com estudantes, familiares e gestão. Os docentes procuraram atender “as exigências determinadas pelas instituições, respondendo diversos e-mails e participação em grupos de *WhatsApp*, atendimento personalizado dos estudantes, com o objetivo de esclarecer conteúdos previstos para serem ministrados no âmbito presencial” (Farias, 2023, p.15). Enquanto, no ambiente presencial, a comunicação, muitas vezes, se limitava na instituição, no ERE, o recurso antes utilizado como uso pessoal ou entretenimento, tornou-se comprometedor com as demandas profissionais.

Desse modo, observa-se que os docentes foram obrigados a lecionarem por meio do ERE, visto que usaram seus próprios recursos para ministrarem as aulas. Sem computador/*notebooks*, por exemplo, não seria possível, ainda assim, não houve consideração da gestão das escolas, tampouco dos governantes. “A princípio, a única preocupação das autoridades e gestão foi com o cumprimento do calendário/ano letivo, principalmente, de instituições privadas” (Farias, 2023, p. 60). Além dos aparatos tecnológicos e suas manutenções, os docentes arcaram com a responsabilidade de suas despesas (energia e *internet*) e o espaço de suas residências em que as aulas eram lecionadas.

Com o ERE, as aulas aconteceram de maneira síncrona – momento em que as aulas ocorriam no mesmo horário do presencial, por meio de videoaulas, aula expositiva por sistema de web conferência – e assíncrona – quando as aulas eram gravadas e publicadas, podendo serem assistidas, posteriormente, na plataforma adotada pela instituição. Devido a maneira abrupta a que os docentes foram submetidos a realizarem suas aulas, pode-se considerar como consequência, um trabalho unidirecional, em que as aulas se promoveram a relação somente entre docentes e estudantes. Não houve um trabalho colaborativo em que se contemplasse a participação de todos que estavam na sala, muitas vezes, o microfone permanecia desligado e sem participação no *chat*. A responsabilidade não coube apenas ao docente, mas a cada

estudante, o interesse em participar e colaborar durante os momentos síncronos e assíncronos.

Outro ponto fundamental a ser tratado é a invasão de privacidade no lar e afazeres dos docentes. Ao realizarem as aulas com câmeras e áudios ligados, permitia-se que estudantes (e familiares) conhecessem uma parte domiciliar dos docentes, como também, qualquer ruído/barulho que surgisse era inevitável não perceber. Além do mais, a sobrecarga de trabalho foi vivenciada durante o ERE, docentes exaustos com a rotina e exigências intensas, requisitando cautela em tudo que era produzido, apresentado e falado. Planejamentos acerca dos conteúdos, cuidados com vídeos longos, outros nem tão curtos, gravar e regravar, editar e outros manuseios que realizaram com as TDIC, que não estavam habituados antes do ERE. Diferentemente da EaD, que obtém um apoio entre docentes e tutores, no ERE não foi possível vivenciar apoio, muitas vezes, o auxílio vinha do ambiente familiar, no sentido de tentar compreender o que estava passando para oferecer ajuda quando necessária.

DESAFIOS DOS DOCENTES NO ERE

Diante do contexto apresentado neste capítulo, serão ilustrados os argumentos dos docentes da Educação Básica de Maceió a respeito dos desafios pautados enquanto lecionaram por meio do ERE. Antes de apresentar os relatos, convém destacar a argumentação acentuada e pertinente de Almeida (2021, p. 5), a respeito dos fatores que desfavoreceram a prática dos docentes no ERE no Brasil:

[...] despreparo das instituições para se adaptarem ao ensino remoto; falta de apoio técnico e pedagógico aos professores; desconhecimento da parte de educadores e gestores de políticas públicas da literatura científica e de experiências mais ou menos exitosas sobre educação e tecnologias; crise política e de gestão pública com mudanças abruptas, emergenciais e erráticas, implicando desestruturação das políticas econômicas, da saúde, cultura e educação.

Parafrazeando a citação acima, sabe-se que a educação no Brasil, principalmente na Educação Básica, há décadas passa por percalços na qualidade de ensino, aprendizagem, estrutura e desvalorização do profissional docente, portanto, no ERE, o ofício dos docentes passou por desafios inimagináveis diante da realidade que consiste nas negligências enfrentadas no decorrer do tempo de isolamento. Embora, as TDIC possam potencializar o processo de ensino e aprendizagem, pode-se afirmar que nem todos os docentes estavam preparados para o uso das tecnologias, tanto no âmbito escolar (antes da pandemia Covid-19, profissional e estrutural), quanto na mudança repentina que passaram a vivenciar com o ERE. Estavam sempre (re)aprendendo.

Desse modo, é essencial analisar e refletir acerca dos desafios que os docentes enfrentaram durante o ERE. A partir de seus argumentos é possível perceber as experiências elencadas por cada docente ao ministrarem as aulas remotas com as interfaces digitais. Iniciando-se com a fala do Professor 1:

Bom o desafio é ter o *feedback*. Esse retorno dos alunos, saber como é que a pessoa tá, as vezes a gente não tem. O desafio de tentar criar alternativas pra isso que é sempre muito complicado, porque assim, até as pessoas dizem 'mas professores precisam criar alternativas' tá, mas a gente precisa criar alternativas e dar conta do conteúdo e às vezes não é possível. Porque o conteúdo é muito extenso, o conteúdo de história mesmo a gente começa a falar de fontes históricas, pré-história, e tem que terminar em 2021. Sabe?! Como é que a gente vai dar conta de tudo isso, às vezes com duas horas semanais de aula, tendo interrupções, tendo provas, tendo feriado, outras atividades e aí a gente não consegue dar conta disso tudo (Informação verbal).

Os desafios pontuados pelo Professor 1 estão relacionados ao *feedback* dos estudantes, pelo fato de não obter respostas, o silêncio, muitas vezes, perdurou durante o ERE, os vínculos socioafetivos que são criados presencialmente, no ambiente virtual não são possíveis. As tecnologias podem estreitar a comunicação, mas a relação desenvolvida no âmbito social, principalmente, entre

docentes e estudantes, não se compara ao presencial. Diante disso, Vygotsky (1991, p. 60-61) afirma que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Desse modo, o meio convivido pode contribuir significativamente no aspecto social, emocional e afetivo, como também despertar o desenvolvimento cognitivo perante a vivência cotidiana por meio do trabalho colaborativo, construído entre docentes e estudantes. Outro desafio elencado é o trabalho relacionado ao período curto de tempo em que eram realizadas as aulas no decorrer do ano letivo, ao desenvolver seu ofício com qualidade, perante os obstáculos enfrentados.

Por outro lado, o Professor 7 cita dois desafios, com percepções diferentes do Professor 1:

[...] primeiro desafio, acesso de internet por parte dos alunos. A parte de ferramentas que o aluno precisa ter, internet e aparelhos, seja celular, notebook, tablet ou computador. Esse é o primeiro grande desafio que eu enfrento. Segundo desafio, é o estímulo ao aluno. O aluno quando está longe da escola, ele se sente como se não tivesse fazendo parte do processo, é como se fosse algo facultativo. Então é uma dificuldade, porque o professor ele tem que estar o tempo todo sendo um tipo de psicólogo ou de assistente social. De estar alertando o aluno, de estar guiando, orientando. Mesmo no tempo remoto porque que é importante, tem que estar nessa conversa (Informação verbal).

O relato do Professor 7 mostra uma observação importante no que concerne à realidade deparada com estudantes de escolas públicas, os quais (nem todos) não tinham como acompanhar as aulas síncronas e, às vezes, assíncronas no período do ERE. Escancarando, assim, a exclusão digital que no Brasil ainda é

vivenciada. Em consonância com Silva (2022, p.2), o período do ERE durante a pandemia:

Trouxe inventividades circunstanciais e amplo mal-estar causado pela exclusão digital das instituições, da docência e da formação de professores. [...] os estudantes, por sua vez, permaneceram solitários, espectadores, tarefeiros, por vezes forçados a abrir suas telas para assistirem à aula expositiva e explicadora.

É lamentável, que no século XXI, em um país como o Brasil, estudantes terem que enfrentar o ERE com poucos recursos e/ou sem o apoio das TDIC para acompanhar as aulas. Os docentes, tiveram que vivenciar a ausência de estudantes durante as aulas. Diferentemente, dos estudantes de instituições privadas que tinham recursos e tinham como presenciar remotamente. O segundo desafio elencado está relacionado à assistência que também carece da profissão docente, e, assim, estimular o estudante perante a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, ao deparar-se com todo o caos vivido.

O argumento do Professor 13 complementa a fala do Professor 7, ressaltando acerca da solução que a instituição adotou, a exemplo das atividades xerocopiadas, visando atender estudantes que não tinham como acompanhar as aulas virtuais:

Os desafios são todos esses que venho falando, às vezes o equipamento quebra, às vezes não tem sinal de internet, e o principal que é a comunicação com o estudante, a gente não tem o meio de comunicação. Nós tentamos até fazer atividades xerocopiadas, mesmo com algumas pessoas mais corajosas se colocando em risco pra fazer a entrega. Mas também não aconteceu de forma satisfatória, porque os próprios pais dos alunos não foram buscar, acumulou um material e chegou no ponto que disse: não vamos mais ficar perdendo papel porque eles não vêm buscar (Informação verbal).

Os recursos auto custeados foram os desafios que o Professor 13 realçou, o impedimento tanto de continuar com o trabalho quando o equipamento precisou de manutenção, como também, a comunicação que foi prejudicada devido aos estudantes não terem

como participar. Pensando nisso, a estratégia que a instituição adotou, foram as atividades xerocopiadas que fizeram por um determinado tempo, porém, nem todos os responsáveis pelos alunos procuravam, obtendo como consequência, um acúmulo de materiais impressos.

Os desafios relatados pelos docentes mostram o quanto foi desgastante realizarem as aulas por meio do ERE. Enquanto o Professor 1 enfatizou a questão do *feedback* e os vínculos socioafetivos, os Professores 7 e 13 acentuaram a questão da ausência dos estudantes e a assistência que assim, pode ser realizada. Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem foi um desafio nos quesitos de avaliar, considerando-se a ausência de interação, na carga horária, no interesse dos estudantes e/ou responsáveis, limitações, recursos e outras demandas que ainda aparecem no contexto educacional.

Os excertos apresentados destacam a realidade que os docentes das instituições públicas e privada passaram. Convém registrar que as percepções foram dos docentes da Educação Básica de Maceió, pontuando circunstâncias locais, tratando-se da capital alagoana perpassada por esses negligenciamentos no âmbito educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respectivo estudo possibilitou apresentar momentos de desafios, por meio das vozes dos docentes da Educação Básica de Maceió, perante a realidade constatada no ERE. Refletindo, assim, o quanto a prática docente foi impactada com os desafios enfrentados durante os anos letivos de 2020/2021. Trata-se de pesquisa realizada durante o Curso de Mestrado em Educação, que possibilitou conhecer mais de perto a realidade vivenciada pelos professores da Educação Básica, seja no período pandêmico e/ou local, que precisa ser considerado na prática docente.

As demandas trazidas pelo ERE ilustram as frustrações e opressões que os docentes passaram. Os depoimentos revelaram

que em nosso país, a desigualdade social prevalece, assim como, também, a exclusão digital. Enquanto na EaD obtém-se uma estrutura planejada para ser utilizada. No ERE, observa-se que a responsabilidade recai nos docentes, sobrecarregando-os com as exigências determinadas pelas autoridades e gestões escolares.

O ERE, enquanto não for pensado em seu possível retorno, novamente serão exigidas as aulas de forma abrupta, e possivelmente, repetirá o trabalho unidirecional por meio das TDIC, e mais uma vez, a exclusão digital fará parte da realidade de muitos estudantes. É necessário refletir o quanto a profissão docente sofreu uma mudança cotidiana perante a desvalorização profissional.

A vivência do ERE, tão recente, parece que não existiu. É necessário atentar-se a mudanças cotidianas que estão advindo, e, estimular a qualificação docente para o uso e manuseio das TDIC, em prol do processo de ensino e aprendizagem, como também, oportunizar aos estudantes o uso dos aparatos tecnológicos para potencializar os processos de aprendizagem, principalmente, no âmbito da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista – Bahia, v. 17, n.45, 2021. p. 52-80. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324/5693/>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*. Aracaju, SE. v.8. 2020, p. 348-365.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de maio de 2017.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 de março de 2020.

BRASIL. *Parecer 05/2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, abril de 2020.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

COQUEIRO, N. P. S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 7, p. 66061-66075, 2021.

CRUZ JUNIOR, G. Do isolamento da educação a educação no isolamento: lições do e-learning para o ensino remoto emergencial. In: COLARES, M. L. I.; BRITTO, L. P. L. (org.). *Pesquisas em educação na Amazônia: contextos formativos*. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes, 2021. p. 12 – 21.

FARIAS, I. M. S. *Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente: um estudo de caso em escolas de Maceió*. Dissertação (Mestrado em Educação). 153 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

MATTAR, J; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Pontes, 2021.

MERCADO, E. L.; MERCADO, L. P. Estágio supervisionado do Curso de Pedagogia no formato de ensino on-line emergencial no contexto da Covid-19. In: PIMENTEL, F. S. C.; SILVA, A. P. (org.). *Tecnologias digitais e inovação em educação: abordagens, reflexões e experiências*. [livro eletrônico]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 91-118.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista pesquisa qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, 2020, p. 2-35.

RODRIGUES, I. A. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44 – 54.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quarteto, 2002.

SILVA, M. Formação de professores para docência na sala de aula híbrida. *Revista de Educação Pública*, v. 31, p. 1-17, jan./dez. 2022.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. v.2, 2021, p. 1-27. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

VIANA, M. A. *et al.* A formação docente em tempos de distanciamento social: uma breve análise dos resultados do curso docência on-line. In: NASCIMENTO, E. M. (org.). *UFAL Conectada: formação e transformação digital em tempos de Covid-19*. Maceió: Edufal, 2021, p. 188 -195.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social e da mente*. São Paulo. Martins Fontes. 1991.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 10

SURDEZ, DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SÓCIO HISTÓRICAS¹

Luana Luzia da Silva²

Neiza de Lourdes Frederico Fumes³

INTRODUÇÃO

A escolarização dos surdos no Brasil tem se constituído como um campo de batalhas com levante de bandeiras. E, apesar das condições materiais insatisfatórias, parte deles tem acessado à Educação Superior, como apontam Sanches e Silva (2019 p. 157):

O número de estudantes surdos que inicia um curso superior é cada vez maior no Brasil. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003, 665 surdos frequentavam a universidade; em 2005, houve um aumento desse número para 2.428 nas instituições privadas e públicas (Brasil, 2006). Nos últimos anos houve um crescimento significativo no nível educacional dos surdos, sendo que o Censo da Educação Superior (2013)

¹ Este capítulo é decorrente da pesquisa de Mestrado intitulada *O docente surdo na Educação Superior: significações sobre ser professor*, de Luana Luzia da Silva, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação de Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

² Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL). Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI). E-mail: luana.luzia@fale.ufal.br.

³ Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988). Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1995). Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (2001). Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), do CEDU/UFAL e no curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do IEFÉ/UFAL.

aponta um total de 8.676 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdos-cegos matriculados nas instituições de educação superior (grifos nossos).

Dentre as profissões que os surdos têm escolhido, o magistério se destaca, e as circunstâncias que os levam a isto serão discutidas, de forma geral, neste capítulo (Martins; Leite; Lacerda, 2015).

A docência, em todas as suas faces - constituição, formação, saberes, práticas, entre outras, é uma das problemáticas mais recorrentes em pesquisas no campo educacional (Gatti, 2010; Tardif, 2014). Segundo Penteado (2017), historicamente, o professorado no Brasil está alicerçado num processo de sacerdócio ou servidão, embora sempre tenha buscado atender às demandas sociais, econômicas e religiosas dos diferentes momentos históricos do país.

A figura do professor surdo, de modo geral, é antiga - nos remete à França do século XVIII, quando foi criada a escola de surdos de Paris. Nesta escola, os alunos egressos “manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos” (Lacerda, 1998, s/p). Entretanto, esse protagonismo dos surdos sobre sua escolarização foi retirado quando, no Congresso de Milão, passou-se a adotar a perspectiva oralista⁴ para a educação do surdo.

No contexto brasileiro, o início da atuação de docentes surdos foi registrado com a presença de E. Huet, provindo do Instituto de Surdo-Mudos⁵ de Paris, que enviou a D. Pedro II, no ano de 1855, uma carta relatando suas intenções de fundar uma escola destinada a surdos no Brasil. Após a aprovação do imperador, a escola começa a funcionar no dia 1º de janeiro de 1856, denominada de “Instituto Imperial de Surdo-Mudos”.

⁴ Perspectiva Oralista: Corrente pedagógica centrada no ensino da língua oral para os surdos. Nesta perspectiva, língua de sinais, cultura e comunidade surda não são valorizadas (Lacerda, 1998).

⁵ Surdos-Mudos: Mantemos aqui a terminologia da época. Hoje entende-se que o termo coerente ao se referir a pessoa surda usuária de Língua de sinais é Surdo, pois, além de seu aparelho fonador estar em boas condições fisiológicas, eles são usuários de uma língua com estrutura gramatical própria, sendo por isto tirados da condição de “mudo”.

Também no ano de 1855, Huet apresentou o programa das disciplinas que deveriam ser ministradas no instituto. Eram elas: “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã” (Rocha, 2008, p. 30). Contudo, foi em 1871, durante a gestão do Dr. Tobias Leite, que se deu início a contratação de ex-alunos dos institutos para trabalhar no mesmo. O primeiro aluno contratado para atuar na função de repetidor foi Flausino José da Costa Gama. Sobre a função do repetidor e o contexto em que ele atuava, Rocha (2008, p. 70) descreve:

A sala de aula [...] era diferente da dos dias de hoje. Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais ‘gabaritado’. Este ficava no outro canto da sala, numa pequena mesa, tomando a lição de um aluno por vez.

Apoiando a iniciativa da contratação de docentes surdos, esteve o professor Geraldo Cavalcanti. Este docente, no início dos anos 1970, militou de forma árdua para que professores surdos fossem contratados para desenvolver atividades pedagógicas com discentes surdos, assim como para que houvesse representantes dos alunos surdos nas reuniões no instituto, com a possibilidade da presença de um tradutor (Rocha, 2008).

Porém, no ano de 1974, na gestão do Dr. Marino Gomes Ferreira, ocorreu nas dependências do instituto o *I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva*, um evento promovido pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, cujo tema principal foi a *Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação*. Participaram desse evento profissionais do Brasil, da Venezuela e da França. A partir de um entendimento ouvintista acerca da formação do professor que deveria atuar junto a surdos, uma das recomendações foi:

Que houvesse uma complementação na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o

ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente sua profissão (Rocha, 2008, p. 112).

Ainda sobre essa recomendação, Rocha (2008, p. 112) argumenta:

Na medida em que o sentido da educação de surdos, a essa altura, tinha como foco o desenvolvimento da fala, o surdo que desejasse se formar professor de surdos era impedido segundo essa deliberação, já que, como também era surdo, não poderia realizar as etapas preconizadas por esse trabalho.

Quanto à atuação dos surdos como docentes na Educação Superior, o seu início remete-nos a uma época relativamente recente, mais especificamente a das lutas sociais das décadas finais do século XX, quando os movimentos de diversos grupos minoritários ganharam corpo e várias leis foram sancionadas, como: a Lei n.º 8.213 de 24 de julho de 1991 (Lei de cotas para pessoa com Deficiência no mercado de trabalho); a Lei n.º 10.098, de 17 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), que previa a promoção de acessibilidade comunicacional; e a Lei n.º 10.436, de 24 de Abril de 2002 (Lei de Libras). Esta última, além de afirmar o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão oriundos das comunidades surdas do Brasil, prevê em seu artigo IV:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

A Lei citada demandou um decreto de regulamentação, o qual foi publicado em 2005. Trata-se do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu capítulo II trata da inclusão da

Libras enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

O mesmo Decreto, no capítulo III, trata da formação do professor e do instrutor de Libras e especifica os modos de formação destes profissionais. Sobre isso, discorre o Decreto:

Art. 5º § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**. § 2º **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (grifo nosso).**

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (grifo nosso).**

O decreto anteriormente citado tem grande significância para a comunidade surda, pois provocou a expansão no ingresso dos surdos nas universidades a partir da ampliação do número de intérpretes, o que os tem possibilitado acesso às diversas áreas do conhecimento (Reis, 2015).

Apesar de o fomento legal para as vagas serem preenchidas preferencialmente por pessoas surdas ter sido algo considerado positivo, a distinção social, laboral e salarial ainda intriga os surdos. A própria nomenclatura “instrutor”, segundo alguns autores (Silveira; Rezende, 2008; Rocha, 2017), causa um certo incômodo para os profissionais que ensinam Libras. Corroborando essa ideia, Silveira e Rezende (2008) afirmam que o termo instrutor, para alguns surdos, remete a uma posição social inferior ao professor.

[...] Por que o surdo não pode desempenhar este importante papel de professor e não de mero instrutor - palavra com menor *status* profissional? Por que ele não pode explicar os conteúdos curriculares, como já acontece

em várias escolas? Nesse último caso, os surdos já trabalharam com informações importantes apresentadas pela disciplina e mesmo assim não foram considerados, agraciados com o título de "professores" pelos docentes. Sempre os surdos foram considerados tecnicamente como instrutores, mas na verdade, atuavam como professores, apesar de poucos possuírem licenciatura (Silveira; Rezende, 2008, p. 66, grifos nossos).

A discussão "Instrutor" *versus* "Professor" está longe de ser esgotada. De modo amplo, podemos compreender que instrutor de Libras é o profissional que não possui nível superior em Libras, enquanto que o professor teve a formação realizada em nível de graduação ou pós-graduação - *lato sensu*, principalmente.

Feitas estas considerações, vamos direcionar nossas discussões para os docentes surdos, formados em Letras Libras. O Decreto mencionado anteriormente (nº 5.626) estabeleceu algumas diretrizes no que diz respeito à formação do professor de Libras. Lançado em 2005 e entrando em vigência em 2006, tal decreto estabeleceu que um exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS) seria realizado anualmente pelo período de dez anos, ou até que houvesse profissionais com formação específica na área. Tal formação específica é a licenciatura em Letras Libras.

Com esta graduação houve uma reconfiguração no perfil profissional deste professorado, uma vez que no período anterior a esta graduação em Libras (vinculado ao curso de Letras), os profissionais, em sua maioria, tinham formação em Pedagogia ou outras licenciaturas e trabalhavam/atuavam com questões mais amplas e voltadas aos estudos em inclusão e educação de surdos.

Com a implantação dos cursos de Letras Libras, o foco da formação muda. Há um deslocamento para as questões linguísticas. Albres e Lacerda (2014), em uma pesquisa do doutorado, fazem um levantamento sobre a matriz curricular do referido curso, e obtendo o seguinte resultado:

1 – Núcleo de Estudos Introdutórios [...]: Abrangendo Educação, Psicologia, Estudos Linguísticos, Literatura, Tradução e Educação a Distância (6 disciplinas com 360 horas). 2 – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos Linguísticos [...]: Disciplinas do campo da

linguística (Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática), Aquisição da Linguagem, Escrita de Sinais (I a IV) e LIBRAS (I a V) (**21 disciplinas com 1.620 horas**). **3 – Núcleo de Estudos Pedagógicos (teórico-prático)** [...]: Neste núcleo estão as disciplinas de linguística aplicada, didática, as disciplinas de metodologias de ensino (como língua materna, segunda língua e literatura surda). Construindo olhares sobre o cotidiano escolar; problemáticas da profissão docente; e aprofundando relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico (**10 disciplinas com 750 horas**). **4 – Núcleo de Estudos Integradores** [...]: Estágios Supervisionados e Práticas (3 disciplinas com 430 horas) (Albres; Lacerda, 2014, p. 87, grifos nossos).

Somando-se às disciplinas introdutórias (360h) e aprofundamentos da área da Linguística (1620h), tem-se um total de 1980 horas de disciplinas com foco na língua de sinais, em detrimento a 1180 horas de disciplinas pedagógicas somadas ao Estágio supervisionado. Percebe-se que na estruturação de tal curso houve uma secundarização dos conhecimentos pedagógicos.

Tal tendência formativa é chamada de tecnicismo e, mais recentemente, neotecnicismo. Segundo Libâneo (2013), está baseada no behaviorismo e seu modo de ação busca garantir a racionalização e o controle do ensino, aproximando-se, assim, da lógica empresarial. Nesta tendência, Rigolon (2008, p. 4) explica que:

O professor é visto como aplicador da técnica aprendida. Metodologicamente, a formação do professor é pensada em duas etapas: em um primeiro momento o professor aprende a técnica para, depois, aplicá-la em sala de aula de forma eficiente.

Enfatizamos aqui que tal tendência não tem se configurado como um desafio apenas para o curso de Letras Libras. Verifica-se enraizada também em outros cursos de formação de professores, pois se adequa a um ideal burguês no qual o professor tem uma visão estreita de seu trabalho e do processo educativo, e a educação é descompromissada com a transformação da realidade social. Todavia, há um agravante no tocante ao curso de Letras Libras, como assinala Leite (2004, p. 47):

Sem um material teórico-didático no qual possam se apoiar para aprofundar seus conhecimentos sobre abordagens e metodologias de ensino, os professores de línguas de sinais se veem obrigados a recorrer a fontes alternativas de informação; e o que geralmente se observa é que a principal fonte de conhecimento desses professores, sobre ‘como o ensino funciona’ e **sobre ‘como ele deveria ser’, é a experiência escolar que tiveram como estudantes de língua: presumivelmente experiências oralistas que focalizavam palavras fora de textos e de contextos e que ignoravam a interação como meio natural em que a língua se apresenta ao aprendiz** (grifos nossos).

Em sentido inverso a esta teoria, encontramos as teorias/perspectivas críticas em educação, as quais criam condições que permitem ao professor enfrentar as contradições da prática exercida na sociedade capitalista, o que demanda a produção de “novos significados e sentidos, novos padrões culturais, novas estruturas conceituais, novas ações e operações que permitem o desenvolvimento vital da docência” (Ibiapina; Carvalho, 2016).

Considerando as questões anteriores, objetivamos neste capítulo discutir aspectos constitutivos da formação profissional de professores surdos da Educação Superior.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo em que se sustenta este capítulo se baseou teórica e metodologicamente em autores guiados pela Psicologia Sócio Histórica, sobretudo, no autor russo Lev Vigotski e em sua obra sobre pensamento e palavra (2001).

Participaram da pesquisa três docentes surdos de uma mesma universidade pública federal, localizada no Nordeste do país. Vale salientar que, com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, foram-lhes atribuídos nomes fictícios. Assim, os sujeitos participantes dessa pesquisa foram: Oswald, Tarsila e Pagu. Além destes, tivemos a presença de um professor bilíngue convidado para aumentar a fluidez do diálogo produzido, uma vez que também sendo professor da instituição e da mesma área, sua

participação contribuiu minimizando uma provável verticalidade entre pesquisadora e participante - sendo denominado Van Gogh.

Para conseguirmos captar as significações dos sujeitos, realizamos entrevistas embasadas na acepção de Freitas (2002), ao argumentar que, numa perspectiva Sócio Histórica, não pode ser um jogo de perguntas previamente preparadas, e respostas. O pesquisador deve sempre estar atento ao que está sendo dito de forma singular e inseri-lo na totalidade dos acontecimentos (fazer a mediação individual – social). A entrevista é entendida como uma produção de linguagem, isto é, dialógica e dialética, em que são produzidas sempre novas teses, antíteses e sínteses.

A realização das análises dos dados foi feita por meio dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Sarmiento (2018) considera que estes são capazes de possibilitar o desvelamento do movimento real do objeto, uma vez que não se manifesta *a priori* - ou seja, é preciso que sejam feitas abstrações acerca do que é empírico, superando-o. Desta maneira, torna-se possível a aproximação da realidade concreta do objeto/fenômeno.

Observando os objetivos pretendidos e a característica linguística dos sujeitos protagonistas desta pesquisa, os dados foram produzidos por meio de entrevistas realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por ser essa a primeira língua de todos os participantes. Devido à natureza viso-gestual da língua de sinais, os dados foram capturados em vídeo, sendo as gravações traduzidas e transcritas para a Língua Portuguesa.

A pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade Federal de Alagoas, sob o número 17437619.8.0000.5013.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de professor de Libras no ambiente acadêmico foi se configurando como uma realidade, a partir de algumas circunstâncias históricas gerais: a instituição, a partir da aprovação do decreto n.º 5.626, de 22 dezembro de 2005, de cursos de Letras Libras na Educação Superior; e a determinação da obrigatoriedade

da disciplina de Libras nos cursos de Fonoaudiologia e de Licenciaturas.

O curso de Letras Libras foi, *a priori*, organizado pela UFSC, na modalidade a distância, teve o aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC no ano de 2006, assim como da CAPES, no ano de 2009. A primeira turma titulada na modalidade EAD ocorreu no ano de 2010, e a segunda em 2012, “[...] com alunos espalhados em 16 estados brasileiros. O curso formou um total de 398 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012” (Quadros; Stumpf, 2014).

As provas de ingresso inovaram por serem realizadas em Libras, com questões sendo sinalizadas por meio de vídeos e com cotas destinadas a surdos. Essas condições favoráveis possibilitaram que muitas pessoas surdas ingressassem nesse curso, levando a uma maior concentração de universitários surdos no curso de Letras Libras (Martins; Leite; Lacerda, 2015).

Considerando esse contexto, Oswald e Pagu falam sobre a decisão de fazer tal curso:

Eu já era instrutor, então, **eu resolvi me inscrever no vestibular e passei** para fazer uma faculdade. Porque instrutor é de nível médio e aí eu resolvi me profissionalizar melhor (Oswald)

[...] O polo era em Fortaleza, na UFC. Meus amigos ficavam falando: - “Vamos o transporte será gratuito, tem o passe livre”. **Depois de muita insistência, acabei aceitando e fui estudar LL. Me formei** [...] (Pagu)

Assim, podemos inferir que a atividade da docência em Libras como L2⁶, no caso dos nossos participantes, foi uma escolha na busca de satisfazer a necessidade de ter uma profissão que lhes desse um certo prestígio social, isto é, ser professor de Libras.

⁶ No ensino de Línguas L2 significa segunda língua, no caso do ensino de Libras nas Universidades, tal ensino se configura majoritariamente como L2, uma vez que a ampla maioria dos alunos universitários são ouvintes falantes do Português.

Contudo, até alcançá-la, muitos foram os percalços na busca da profissionalização, como relatado pelos participantes:

Não! Eu nunca desisti! Eu reprovei dois anos [processos seletivos para ingresso na educação superior], **mas não desisti [...]**; [sobre tentativas de estudar em curso superior]. **Eu fiz um para Pedagogia, perdi! Perdi duas vezes para Pedagogia.** Depois eu fiz Contabilidade e **passei na primeira etapa do PSS⁷** [Processo Seletivo Seriado]. **Na segunda etapa, que era de Redação, eu perdi porque antes a gente não tinha direito a uma correção especial!** Então, **na primeira etapa, eu passei; na segunda etapa eu perdi para o curso de Contabilidade** (Oswald)

Durante o 6º e 7º ano, eu percebi que precisava me esforçar. Buscar mais; [...] **O ensino médio foi muito difícil. Não tinha intérprete. Não tinha nada. [...]** [sobre o contato com a Língua de sinais] **por conta própria, fui atrás** (Tarsila)

[...] quis fazer Magistério. Conversei com minha mãe, mas ela falou que seria complicado e que **isso seria um sonho. Algo da minha imaginação. Eu insisti com a ideia do Magistério, até que minha mãe foi na escola conversar com a diretora que falou da possibilidade [...], e eu fui. [...]** **Quando me formei no Magistério, eu fui atrás de emprego nas faculdades particulares. Só encontrei depois de 12 anos.** (Pagu)

As falas anteriores evidenciam que, apesar das circunstâncias que os levaram a lecionar Libras enquanto L2, os participantes significam esse percurso como um caminho galgado por meio de persistência, conflitos, sofrimentos e conquistas. Em certa medida há, inclusive, um ar de meritocracia e de uma conquista que superou as situações adversas vivenciadas pelos participantes, decorrente da intolerância da sociedade frente à surdez.

Assim, por ser uma profissão docente constituída sócio historicamente é, conforme Lelis (2014, p. 56), “uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram”. Nessa arena o

⁷ O PSS (Processo Seletivo Seriado) era utilizado para o ingresso de universitários na universidade em questão. As provas que compunham o processo seletivo questões objetivas e dissertativas e redação. Os participantes podiam fazer, ao final de cada ano do ensino médio ou ao final do terceiro, uma prova geral.

sujeito não se faz passivo, pois o ser humano é ativo, social e histórico, e se transforma ao passo em que transforma o seu meio, dando-lhe significados. Salientamos que tal leitura de sujeito destoa completamente da perspectiva meritocrata, uma vez que não foi possível a estes professores ocuparem esses espaços profissionais por seus próprios esforços, apesar de estarem longes de serem o Barão de Munchausen. Este, como menciona Bock (1999), resgatou a si mesmo das profundezas do pântano em que se encontrava atolado junto de seu cavalo, puxando seus cabelos com suas próprias mãos, tendo, ainda, seu equino preso entre as pernas.

Esta ideia de homem individual, racional, natural e “senhor do seu destino” é típica do liberalismo que, “como produção ideológica da burguesia, expressa essa ênfase no indivíduo. Para o liberalismo, todos os homens são livres e iguais, têm interesses próprios e individuais” (Bock, 2015, p. 50).

No entanto, ainda segundo Bock (2015), tais ideias são ilusões produzidas pelo modo de produção capitalista, configurando-se, assim, como uma contradição, uma vez que, enquanto o capitalismo exalta o discurso da liberdade do indivíduo, o Estado se fortalece e a liberdade individual é limitada por esse modo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisadoras e professoras comprometidas com a promoção de uma sociedade justa, nos motivamos por compreendermos a relação dos participantes com a docência. A partir dos dados produzidos e analisados, consideramos que as escolhas dos participantes vão muito além de simples escolhas individuais, ocorrendo, na verdade, sob mediação de intensos eventos sócio-políticos. Deste modo, podemos concluir que o mundo acadêmico e, sobretudo, o seu ingresso, ainda permanecem hostis para com as minorias, ainda que tenham se flexibilizado nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* [on-line], v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bra. Estu. Pedagog.* [on-line], v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

ALBRES, N. A.; LACERDA C. B. F. A produção de conhecimento científico pela lente histórico-cultural e enunciativo-discursiva: contribuições contemporâneas. In: WITIKIOSKI-ANDREIS, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). *Educação de Surdos*. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, p. 19-40.

BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B (org.) *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 43-60.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm/. Acesso em: 29 fev. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 8.213*, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-publicacaooriginal-1-pl.html/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm/. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais e – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm/. Acesso em: 10 dez. 2018.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso/. Acesso em: 18 mai. 2020.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana M. Bahia Bock; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 47-66.

IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C. Pesquisa colaborativa no PROCAD: criação de nova paisagem na cooperação acadêmica. In: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B (org.) *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez Editora, 2016, p. 61-88.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art

text&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso/. Acesso em: 25 mar. 2020.

LEITE, T. A. *O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, USP, 2004.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_rtttext&pid=S0104-40362015000400984&lng=en&nrm=iso/. Acesso em: 25 mar. 2020.

PENTEADO, M. E. L. *A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação*. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EAD. In: QUADROS, Ronice Müller de (org). *Letras Libras ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. p. 168-186.

REIS, F. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

- RIGOLON, P. S. T. *Do tecnicismo à reflexão crítica: um panorama*. 2008. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4241/1/FPF_PTPF_01_0890.pdf/. Acesso em: 10 ago. 2020.
- ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do instituto nacional de educação de surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, v. 1, 2 ed, 2008.
- ROCHA, D. S. *Educadores surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.
- SANCHES, I. R.; SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Rev. Port. de Educação*, Braga, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso/. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SARMENTO, V. N. *“Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás”*: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras. 2018. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SILVA, L. L. *O docente surdo na educação superior: significações sobre ser professor*. 2018. 90p. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SILVEIRA, C. H.; REZENDE, P. L. F. Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, Ronice Muller de (org.). *Estudos Surdos III*, Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 11

REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA: OS DILEMAS DA EXCLUSÃO CONTEMPORÂNEA DO SURDO

Geraldo Bernardo¹

Maria Dolores fortes Alves²

INTRODUÇÃO

O contexto histórico da vida das pessoas surdas, ao longo do desenvolvimento da sociedade foi vivenciado com profunda indiferença por outros indivíduos. Segregados, silenciados e excluídos, os surdos foram impedidos de escrever suas próprias histórias. Durante anos e décadas os direitos às suas necessidades específicas, como sua língua, foram ignorados e eles foram impedidos de acessar as políticas públicas consideradas como mecanismos de ascensão social.

Por vezes, a população se mantém alheia a esses sujeitos surdos. Desconsidera as décadas de barreiras quanto ao direito e participação dos surdos em um dos principais mecanismos de ascensão social, o que poderia legitimar a inclusão dos surdos nos diferentes contextos sociais. Assim, o processo histórico de alienação, segregação, violência vivenciado pelos surdos segue de maneira direta ou indiretamente ligado às barreiras impostas a estes.

¹ Graduado em Pedagogia pela faculdade Raimundo Marinho (FRM). Especialista em educação de Surdo. Intérprete de libras. Mestre em Educação PPGEUFAL. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq).

² Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas-PPGE-CEDU-UFAL. Mestre e Doutora em Educação pela PUC/SP e UB-Barcelona. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq).

Ou seja, a surdez, por décadas, fora reconhecida como problema ou patologia (doença) (Skliar, 2012). Os surdos foram estereotipados e deixados à própria sorte, marginalizados e excluídos do contexto social e familiar. A falta de empatia e solidariedade ao outro também está situado no mesmo meio que ele faz parte. Logo, entende-se que o meio é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento humano, pois é a partir das interações sociais no meio que a vida é transformada pela intervenção do outro no e vice-versa. Todavia, por longos períodos, os indivíduos surdos viveram a parte do contato social, principalmente com seus pares. Consequentemente, como ouvinte, não temos noção dos efeitos da exclusão na vida destes sujeitos e até mesmo, da nossa vida enquanto ouvintes. As limitações e barreiras refletiram drasticamente no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo tendo evoluído muito em medidas e políticas públicas e metodologias de ensino, ainda pairam em nossa sociedade ações que excluem os surdos. As marcas da trajetória social das pessoas surdas, paradoxalmente estão imbricadas à sua condição humana e aos direitos e deveres destes, na sociedade. É bem verdade que o processo de inclusão está alcançando voos importantes com foco na autonomia, respeito e dignidade por via da educação. De fato, são pequenos avanços, mas importantes vitórias, considerando todo o processo histórico de exclusão dos surdos. Buscando contribuir para essas reflexões, neste capítulo queremos refletir sobre os efeitos negativos do processo histórico de exclusão política e social vivenciado pelos sujeitos surdos. Desta feita, com foco nos atuais dilemas da exclusão dos surdos, desejamos provocar e despertar no leitor processos reflexivos ou até o interesse pela busca de conhecimento a despeito da importância do reconhecimento e respeito ao surdo, a empatia e legitimação do outro. Sabendo que o outro é diferente de mim, todavia, quase que sempre é estereotipado, julgado, inferiorizado e marginalizado socialmente. E, por fim, ao fazermos uma autoavaliação de nossas ações com o outro, que possamos nos conectar com o todo e as partes e vice-versa, Alves (2016).

CAMINHOS PERCORRIDOS

Os relatos da história dos surdos na sociedade têm início na Idade Antiga. Na sociedade egípcia, a vida dos surdos foi destacada pela relação direta com os deuses, pois acreditava-se que eles eram protegidos e direcionados à Terra pelos próprios deuses e, que estabeleciam contato em particular com os surdos. Assim, eram considerados privilegiados e outrora adorados pela sociedade egípcia, contudo estes surdos não eram donos de sua própria vida.

Ainda na Idade Antiga, o filósofo Heródoto caracterizava os surdos como “seres amaldiçoados pelos deuses”. Já na sociedade chinesa, as pessoas com deficiência eram oferendadas a um deus em um período festivo. Na Grécia, eles eram estigmatizados como inúteis e um peso para toda a sociedade grega e, assim, eram sacrificados à morte e aqueles que sobrevivessem aos sacrifícios viviam de forma horrenda pelo resto da vida. Em Atenas, os surdos eram deixados à própria sorte nas cidades ou vilarejos. Como descreve (Rousseau,2001, p. 15):

A natureza faz precisamente com eles o que a lei de Esparta fazia com os filhos dos cidadãos: torna fortes e robustos os que são bem constituídos e faz morrer todos os outros, divergindo nisso das nossas sociedades, em que o Estado, tornando os filhos onerosos aos pais, os mata indistintamente antes do nascimento.

Na sociedade de grandes guerreiros como em Esparta, os surdos eram lançados de grandes rochedos à morte. Continuando a história da pessoa surda na Idade Antiga, outro filósofo que percebeu a pessoa surda foi Sócrates. Diferente de Heródoto, Sócrates em conversa com seus discípulos lhes chama a atenção para perceberem como os surdos fazem uso de suas mãos e todas as partes do corpo para se comunicar.

É notório como a vida dos surdos na Idade Antiga é marcada por períodos violentos e tristes. Então, percebemos o quanto os

seres humanos na sua ignorância, insensatez e crueldade podem desenvolver práticas sociais tão desumanas com o próximo.

Foi sob a ótica de uma sociedade homogênea que a presença da pessoa diferente (surdo) foi marginalizada e os direitos sociais que o cidadão tem garantidos por leis públicas, neste contexto, foram totalmente surrupiados. Todo o processo histórico vivenciado pela pessoa surda na Idade Antiga deixa evidente o entendimento da falta de consciência da população da época quanto ao sujeito surdo. Segundo Sacks (2010), a vida dos surdos era desumana:

Eram considerados incapazes de desenvolver a fala, de se comunicarem livremente com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos isolados, privados de alfabetização e instrução, forçados a fazer trabalhos desprezíveis, vivendo a beira da miséria e considerados pelas leis e pela sociedade como imbecis (Sacks, 2010, p.24).

O estigma sobre a incapacidade dos surdos persistiu por séculos e como consequência eles foram marginalizados e considerados indignos de gozar de direitos sociais e a cidadania. Foi somente a partir da idade média que surgiram um dos primeiros educadores de surdos. Um advogado e escritor do século XIV, conhecido como Bartollo Della Marca d’Ancora, em uma de suas viagens marítimas vislumbrou a probabilidade do processo de aprendizagem dos surdos por meio da língua de sinais ou da língua oral.

No início do século XV, Girolamo Cardano, médico filósofo que compreendia e comunicava-se de forma clara com os surdos, acreditava que a falta de oralidade e audição nas pessoas não era o fator principal que os impediam de aprender, ou seja, desenvolver seus processos de cognição e exercer sua cidadania naquela sociedade. Esse médico acreditou na instrução dos surdos. Isso o levou a se dedicar para compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem nos seres humanos, e seu foco esteve nos estudos no cérebro e no aparelho auditivo. Vale salientar que suas motivações estavam diretamente ligadas ao seu filho surdo.

Ainda no século XV, o monge franciscano Yebra de Madrid teve a iniciativa de escrever o primeiro alfabeto manual que foi publicado sete anos após a sua morte. O objetivo deste alfabeto era disciplinar os surdos em materiais religiosos. Foi considerado um documento raro para aquele contexto.

Neste mesmo período, somente os surdos oralizados tinham direito a herança. Foi na Espanha, em um monastério que se inaugurou a primeira escola para surdos. Entretanto, os dois estudantes surdos eram filhos de uma importante família de aristocratas espanhóis. Este professor chamado Pedro Ponce de León foi o primeiro professor de surdos da história e seu exemplo de ensino foi usado como base para posteriores educadores de surdos. O ponto de partida da educação de surdos teve início com este monge beneditino de Omã.

Mais tarde, Pedro Ponce inaugurou uma escola para formação de professores de estudantes surdos. Após a morte de Pedro Ponce, em 1584, seus métodos foram esquecidos respeitando-se a tradição da época que guardava em segredo toda a metodologia de educação de surdos criada pelo monge. Já na Itália, os monges beneditinos desenvolviam um método para relacionar-se com os surdos a fim de não quebrar o rígido voto de silêncio. Juan Pablo Bonet foi professor de outro membro da família aristocrata espanhola. Foi por meio da oralidade e do uso do alfabeto datilológico que este professor teve grande sucesso o fez conquistar o título de “Marquês de Frenzo” como recompensa do rei Henrique IV, quanto ao processo de aprendizagem do membro da realeza.

Juan Pablo publicou um livro sobre a educação de surdos e ali estava o seu método pedagógico usado para educá-los. Este método foi disseminado para toda Europa influenciou os posteriores interessados na educação dos surdos, como John Bulwer. Este, um médico britânico, conhecido na época pelos seus estudos sobre surdos, acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos; afirmava também que a língua de sinais era capaz de expressar os conceitos da língua oral.

Outro seguidor do método de Bonet foi o inglês John Wallis, considerado o pai do oralismo na Inglaterra. Todavia, ele parou de ensinar os surdos a falarem porque percebeu a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem deles.

Gerolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, também concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus pensamentos. Para concluirmos este período da idade Moderna vamos nos debruçar nas contribuições de um educador que revolucionou a história da educação dos surdos no mundo.

Conhecido como Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), este homem teve a oportunidade de materializar o amor e empatia na sua época, com suas ações nas ruas de Paris. Ele ia ao encontro dos surdos para conviver com eles e assim aprender sua cultura e língua. Ao se relacionar com aqueles humildes e carentes que perambulavam pelas ruas e com suas duas irmãs gêmeas surdas.

L'Épéese comunicava-se com gestos. Seu desejo era aprender sobre a língua de sinais para posteriormente contribuir para estudos mais avançados e significativos para a educação dos surdos. Inicialmente, foi em sua casa onde o Abade ensinava aos surdos gestos metódicos que hoje conhecemos como gestualismo. Foi por via de seus esforços e determinação que todos os surdos, independentemente de sua condição econômica social, começaram a conquistar seus espaços na educação. Assim difundiu-se a língua de sinais através de seus multiplicadores surdos que após conquistar o direito à educação formal, concluíram sua formação.

Posteriormente ao acesso à educação dos surdos educados por L'Épée, espalharam-se pelo mundo em prol de fundação escolas para surdos. Nesta mesma época foi criada a primeira escola para surdos no Brasil, em 1857 (Golfeld, 2002). É bem verdade que L'Épée foi alvo de duras críticas pelo trabalho significativo desenvolvido com os surdos e dentre os principais críticos estava Samuel Heinicke (o pai do oralismo puro para surdos). Os estudos de L'Épée sobre a língua de sinais o levaram a conceber esta língua como linguagem natural das pessoas surdas e a denominou como

meio principal de comunicação que organizava e desenvolvia o pensamento destes.

L'epée para disseminar suas descobertas, publicou o primeiro dicionário de sinais e, posteriormente, lançou o método de ensino dos surdos por meio de sinais metódicos que coincidiam diretamente com a língua de sinais usada pelos surdos. Isso se deu ao se considerar o alfabeto digital de Bonnet à estrutura gramatical da língua francesa. Suas descobertas na língua de sinais indicava as regras sintáticas da linguagem dos surdos. Então, ao notar a importância do alfabeto manual criado por Pablo Bonnet, L'Epée publicou-o com suas recentes descobertas. Abade Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para os surdos "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris" e veio a falecer no ano de 1789. Este educador deixou um legado de vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa, talvez, em todo o mundo.

Já na Inglaterra, inicia-se a primeira escola para surdos com o objetivo de ministrar aos estudantes significados das palavras e sua pronúncia com atenção para a leitura orofacial. Esta escola foi inaugurada no ano de 1760.

No ano de 1814, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) na cidade de Hartford, nos Estados Unidos, junto com os representantes da igreja, observaram algumas crianças brincando entre si, quando naquela oportunidade percebeu que uma menina, Alice Gogswell, que não participava das brincadeiras porque era surda e por este motivo era rejeitada por outras crianças. Tomado pelo sentimento de tristeza ao perceber a cena, Gallaudet ficou profundamente consternado pela situação da criança, contudo, naquela época, nos Estados Unidos não havia uma escola para os surdos. Inconformado com a cena que presenciou, Thomas Hopkins Gallaudet parte em direção à Europa para aprender metodologias para a educação de surdos.

No Brasil, no ano de 1857, chegava Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, sob a responsabilidade do Imperador D. Pedro II. O objetivo de Huet era

iniciar uma escola para as pessoas surdas na cidade do Rio de Janeiro. Para a construção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES foi criada a Lei de nº 939 de 26-09-1857. Foi a partir da interação de diferentes línguas, como a francesa e as línguas de sinais brasileiras, usadas nas variadas regiões do Brasil, que deu origem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

A participação dos surdos no processo educacional nunca foi tão significativa como no período de 1780 a 1880, considerada a época mais importante na vida das pessoas surdas, pois neste contexto a educação foi uma realidade na vida desses sujeitos. Explica Goldfeld (2002), que a partir da inserção dos surdos na educação foram notórios sua ascensão e desenvolvimento ativo na sociedade por meio de atividades laborais ocupadas antes somente por pessoas ouvintes.

Tendo como base os materiais pedagógicos produzidos por L'épée, a educação de surdos espalhou-se pelo mundo de forma rápida, considerando os avanços no desenvolvimento político social e econômico da época. Contudo, a ascensão dos surdos não agradava a toda população no século XVIII. Neste mesmo período, o alemão Samuel Heinick (1729-1790) iniciava uma nova proposta filosófica e pedagógica chamada de “Filosofia Oralista”. Seu público almejado eram os surdos, e, inicialmente, seu objetivo era o ensino da língua escrita e, posteriormente, o desenvolvimento da oralidade. Para este educador a língua de sinais comprometia o desenvolvimento da oralidade dos surdos. Foi com este entendimento que Samuel Heinick disseminou na academia científica o seu total descrédito nas línguas de sinais usada pelos surdos como meio de comunicação. Ainda, afirmava que os surdos não poderiam usufruir dos direitos sociais, econômicos e políticos daquela sociedade. Ou seja, para ter direitos naquele período era necessário que os surdos desenvolvessem a oralidade.

A partir dos ideais deste médico iniciou-se nesta época grandes discussões acadêmicas e políticas, sobre qual seria o método mais adequado para a educação dos surdos (gestualistas

ou oralismo). De fato, parece-nos que o menos importante era a opinião dos surdos sobre a sua própria vida naquela época.

Lamentavelmente, até os dias de hoje estas discussões permeiam nossa sociedade no campo da saúde, com procedimentos clínicos voltados para o desenvolvimento da oralidade. Infelizmente, a educação tem resquícios de práticas pedagógicas incoerentes voltadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Para encerrar a discussão sobre qual seria o método mais eficaz para o desenvolvimento dos surdos e a garantia de seus direitos, a academia científica realizou análises em ambas as metodologias (oralismo/gestualismo). Todos os materiais pedagógicos e produções acadêmicas desenvolvidas por L'epée foram avaliados segundo a sua eficácia no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos surdos. As avaliações mostraram-se eficientes para o desenvolvimento educacional dos surdos naquela sociedade. Certamente para L'epée, sua maior vitória são as conquistas dos direitos sociais de seus estudantes surdos naquela sociedade. Após o resultado das análises acadêmicas seu instituto recebeu apoio financeiro para disseminar seu método de ensino da língua de sinais.

Depois deste acontecimento, várias escolas públicas americanas e europeias que ensinavam aos surdos, começaram a desenvolver práticas pedagógicas em língua de sinais. Ainda neste período, foi fundada nos Estados Unidos a primeira universidade para surdos (Universidade Gallaudet. 1864). Com o desenvolvimento da sociedade industrial, o capitalismo teve um grande destaque no início do século XIX, e em consequência, o contexto social da população sofreu transformações em suas relações comerciais.

A partir das mudanças comerciais, uma nova história era escrita na vida da população surda sob o novo contexto social e econômico. Uma das primeiras consequências deste novo contexto social e econômico para os surdos, foi a exclusão deles do mercado de trabalho. As relações humanas tornaram-se altamente

competitivas, exigindo das pessoas um alto nível de conhecimento e produtividade para servir a demanda do novo contexto econômico. Nestas circunstâncias, os surdos foram considerados improdutivos em razão da falta de audição. Pensando-se na impossibilidade de ouvir que os surdos foram passados para o grupo das pessoas com deficiência. Neste período, iniciou-se uma busca para o “conserto” que eles chamaram de “defeito” ou anormais.

No século XVIII, novos debates sobre as pessoas diferentes (física, mentais, cegos, surdos e outras) vieram à tona. Foi a partir destes debates, na área da saúde e posteriormente na educação, que houve a criação de diferentes instituições para atender as demandas específicas das pessoas que eram nomeadas “anormais” segundo o entendimento social da época.

Ainda, no início da Revolução Industrial, como resultado dos paradigmas desenvolvidos na área da saúde e educação em respeito às pessoas Com deficiência como os surdos, foram desenvolvidas várias experiências científicas que violavam os direitos humanos dos “anormais”. Também, nessa época, foram desenvolvidos os primeiros aparelhos auditivos para as pessoas surdas. Todavia, o que estava por trás deste feito, era o intuito de aumentar a possibilidade de escuta do som. Entretanto, estes aparelhos só surtiram efeito com os surdos que possuíam alguns resíduos auditivos.

Ao perceber os surdos como pessoas com deficiência, o olhar daquela sociedade traz outra compreensão sobre as pessoas surdas, antes percebidas como trabalhadores, agora estigmatizadas como deficientes. O entendimento da sociedade da época passou a perceber a deficiência. Como consequência da deficiência, e os surdos perdem o direito de vender a sua mão de obra. Foi a partir deste período que os surdos desenvolveram uma relação de dependência com os médicos, pois acreditavam na cura ou conserto do seu aparelho auditivo. (Silva, 2006). E, assim, iniciaram-se as mais variadas intervenções médicas para corrigir a

deficiência, inclusive nos espaços escolares que desenvolveram práticas clínicas na busca pela sua correção.

Todo o processo pela correção da surdez reacendeu as discussões do médico alemão Samuel Heinick, o pai do oralismo, visto que em outro momento da história dos surdos, este médico afirmou que “a língua de sinais poderia atrapalhar o desenvolvimento da língua oral nos surdos”. Apontava-se a deficiência como o grande problema para o desenvolvimento dos surdos. Assim, o oralismo ganhou adeptos e vários apoiadores. Um dos nomes mais importantes da época: Alexandre Graham Bell, o criador do telefone.

Cientista e engenheiro, Graham Bell não dava créditos à língua de sinais usada pelos surdos. Ele acreditava que a comunicação em língua de sinais poderia marginalizar os surdos e ser um obstáculo para a participação destes na sociedade ouvinte. Graham Bell, teve uma participação significativa na difusão do método oralista, colocando todos os seus esforços, conhecimento e prestígio para inspirar e persuadir grande parte dos professores quanto a melhor eficácia e os benefícios do método oral. Ressalva-se os resultados impressionantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos surdos, fazendo menção para a participação ativa dos surdos na comunidade de ouvintes. E assim, o oralismo estava se fortalecendo como filosofia e método de ensino mais eficaz para os surdos. Como consequência direta da Revolução Industrial, os surdos foram considerados deficientes e, em consequência da deficiência, estes não puderam vender sua mão de obra, o que provocou o retorno do oralismo como método ideal para a ascensão deles à sociedade.

E por fim, o que aconteceu no Congresso de Milão, realizado em 1880, foi o reconhecimento do oralismo como método ideal para o desenvolvimento e condição final para a inclusão dos surdos na sociedade de ouvintes. Quanto a eficácia da língua de sinais e seu reconhecimento para com a acessão dos surdos, todas as conquistas políticas, sociais, econômicas e culturais foram totalmente desconsideradas. E, o uso da língua de sinais foi extinta

inicialmente dos espaços escolares, por conseguinte, do meio social da época. Nesta ocasião, os educadores surdos, foram proibidos de votar e exercer papéis sociais naquela sociedade. Pereira *et al.*, (2011) e Goldfeld (2002) salientam que na história da educação dos surdos, o Congresso de Milão foi percebido por estes sujeitos e talvez por alguns ouvintes, como um retrocesso significativo na vida dos surdos. Após o Congresso, todo o processo educacional e interação dos surdos com os ouvintes passou a ter como condição única o uso da língua oral em todo o meio social, inclusive dentro da comunidade surda.

Um dos principais objetivos dos adeptos ao oralismo era padronizar aquela sociedade, ou seja, normalizar os sujeitos. Após o evento, a língua de sinais passou a ser ignorada e um grande esforço fora iniciado de maneira massificada em toda a Europa para a desconstrução dos avanços realizados pelos cientistas e demais adeptos da língua de sinais da época; agora o foco do sistema educacional com o público surdo era a oralização deste público a qualquer custo e, se possível. Todo o processo de ensino e aprendizagem das demais disciplinas não tinham tanta importância. Tal fato desencadeou um retrocesso drástico no desenvolvimento educacional na vida dos surdos.

Fica evidente que as escolhas políticas, filosóficas e religiosas da época tampouco compreendiam os processos naturais do ecossistema e as múltiplas dimensões dos Sujeitos surdos

Vale salientar que somente os Estados Unidos continuaram a praticar a língua de sinais (Thoma, 2004). É bem verdade, que a LS continuou sendo praticada marginalmente pelos surdos de forma sigilosa. Com a proibição dos surdos de fazerem uso de sua própria língua e a exaustiva exposição ao método oral, possivelmente grandes consequências históricas viriam para estes sujeitos ao longo de seu processo de inclusão e desenvolvimento social.

Por longos anos, a formação educacional dos surdos foi desenvolvida pautada em um método pedagógico e ou clínico terapêutico da audição com o objetivo final da aquisição da fala destes sujeitos. Em pesquisas desenvolvidas pela escola

Galladethos, nos Estados Unidos e na Inglaterra no ano de 1972, ficou evidente o fracasso educacional dos surdos que estavam inseridos em processos pedagógicos oralistas. Diante do retrocesso educacional dos surdos em decorrência da deficiência auditiva, a filosofia do paradigma oralista é percebida como ineficaz para os familiares, os educadores, os surdos e ouvintes adeptos da língua de sinais. Ou seja, não contribuiu para a inclusão educacional e social dos surdos na época. Provocou-se problemas significativos nas relações sociais, políticas, econômicas e religiosas na vida destes cidadãos.

Segundo resultados das pesquisas, é notório o aumento da marginalização dos surdos na sociedade. Grandes debates políticos vieram à tona em consequência das manifestações realizadas pelos familiares, educadores e amigos ouvintes dos surdos. Sobre fortes cobranças políticas, os representantes daquela sociedade foram pressionados a rever as questões pedagógicas usadas pelo sistema educacional e principalmente as metodologias desenvolvidas para a educação dos surdos.

Na década de 60, William Stokoe, faz a publicação da obra “A Estrutura da Língua de Sinais”. A partir desta publicação outros estudos sobre a língua de sinais foram realizados com o objetivo de contribuir para o retorno do uso da língua de sinais pelos surdos. Dorothy Schiffler (1965) e Roy Holcom (1968), publicaram um novo paradigma chamado comunicação total, utilizando várias formas para desenvolver a comunicação. Este estava prestes a mudar a educação dos surdos. Intitulado de comunicação total. Todavia, foi pensado para estabelecer a comunicação entre surdo com ouvinte e surdo com surdo, sem trazer problemas para o uso da língua oral. Portanto a língua de sinais seria uma das ferramentas de apoio para o desenvolvimento da língua oral, ou seja, em alguns momentos, os surdos poderiam utilizar a língua de sinais e a oral em outros momentos. Quadros (2008) esclarece que o uso simultâneo de duas línguas, uma oral e outra visuoespacial, compromete a sintaxe e estrutura linguística da Língua de Sinais. É bem verdade que a comunicação total não atendia às reais demandas dos surdos. Fazer

uso de duas línguas ao mesmo tempo não é a melhor solução. Uma das línguas terá perda ou talvez, os surdos tenham continuado sem uma língua que os representa-se enquanto sujeitos com uma identidade própria.

Segundo Skliar (2001), os surdos continuavam inseridos em tratamentos terapêuticos clínicos. Logo, as limitações dos surdos estavam estritamente relacionadas à deficiência de comunicação. Não podemos negar que a filosofia da comunicação total possibilitara aos surdos praticarem a língua de sinais, até então proibida no oralismo. Mesmo de forma tímida houve uma pequena percepção de avanço na educação dos surdos, entretanto esta mudança foi percebida a partir do uso da língua de sinais entre o processo oral e comunicação total.

Assim como o oralismo, a comunicação total não estava surtindo efeitos na vida dos surdos. Seu processo de inclusão na sociedade estava cada vez mais distante de suas reais necessidades sociais, políticas, econômicas e religiosas. Quadros (1997, p. 23), define em poucas palavras o que o oralismo fez com os surdos. Para o autor, além de desconsiderar a sua língua, ela “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda”. Ficava claro para seus familiares e educadores que a luta pela inclusão dos surdos, a priori na educação, era um sonho a se conquistar. Conseqüentemente, as pesquisas sobre a língua de sinais continuavam a se desenvolver na década de 1970.

As pesquisas de William Stokoe trazem novas esperanças para a inclusão dos surdos na educação. Suas significativas descobertas identificam na língua de sinais conceitos similares às línguas orais, a exemplo da transmissão de informações. Segundo suas pesquisas, Stokoe sinalizou que a língua de sinais Americana (ASL) expressa em sua estrutura uma organização sintática, chegando à conclusão de que a língua de sinais Americana é pautada em regras gramaticais segundo as mesmas características linguísticas das línguas orais, Guarinello (2007). Baseada nas descobertas de Stokoe, diferentes pesquisas foram produzidas para legitimar a eficácia da língua de sinais na educação dos surdos. A exemplo das

pesquisas de Casterline e Croneberg (1978), que se debruçaram na busca de novos parâmetros para contribuir com a Língua Americana de sinais e assim o faz. Suas descobertas foram pautadas nos dêiticos (pronomes pessoais, possessivos, interrogativos e demonstrativos) identificados dentro da estrutura da Língua de Sinais Americana (Ferreira, 2010: 248).

Klima e Bellugi (1979), também contribuíram para legitimar a língua de sinais com a sua obra *The Signs Of Language*. Assim demonstrando as significativas semelhanças gramaticais entre as línguas orais com a língua visuogestual.

Todas as pesquisas realizadas inicialmente por Stokoe tiveram como consequência no século XX, o início da compreensão acerca das características similares na estrutura gramatical da língua falada com a língua de sinais. A partir da comprovação científica, os linguistas da época, em decorrência do grande número de pesquisas publicadas sobre o plausível funcionamento da língua de sinais como meio de comunicação entre a comunidade surda, tiveram o entendimento que sua estrutura gramatical atende às reais necessidades dos surdos em seu processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares. Desse modo, reflete-se na inclusão desses sujeitos na sociedade ouvinte sem perdas sociais, econômicas, culturais e religiosas. Neste contexto histórico a língua de sinais passa por uma mudança significativa e os linguísticos da época entendem que esta língua está gramaticalmente estruturada com sistemas linguísticos próprios o que garante a esta a autonomia e independência para seu desenvolvimento natural (Leite, 2008, p.33).

Os esforços científicos contribuíram para o entendimento da estrutura gramatical da língua de sinais, uma língua viva, sendo assim ela é plausível de evolução porque seus usuários são seres vivos que inevitavelmente se modificam no curso da vida em sociedade. E foi a partir deste entendimento que a língua de sinais americana passou a fazer parte do processo educacional dos surdos.

Com os importantes avanços nos estudos na área da linguística sobre a língua de sinais, os Estados Unidos se tornaram palco das atenções. Nesta ocasião, aproveitando o auge e o reconhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais, os familiares, educadores surdos e ouvintes adeptos da língua de sinais, juntamente com toda comunidade surda intensificam suas reivindicações. Todavia, agora pelo direito de ter a Língua de Sinais como língua materna e como consequência ser a primeira língua do surdo, assim sua educação seria dentro de uma metodologia bilíngue.

Esta nova filosofia de ensino tem como objetivo a participação dos surdos em um processo de ensino e aprendizagem em duas línguas, durante sua formação escolar ao longo da vida. Compreendendo que a língua do país seria a segunda língua dos surdos e seu processo de aprendizagem nesta língua seria na modalidade escrita, Quadros (2008).

Segundo Lacerda (1996, p. 27), o modelo oralista fica em segundo plano de instrução escolar para os surdos. Para a aquisição da linguagem e também de sua identidade, os surdos terão acesso inicialmente na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais deve ser usada como primeira língua de instrução educacional dos surdos, possibilitando seu desenvolvimento linguístico de forma sólida para posteriormente se desenvolver na língua majoritária do país na modalidade escrita.

No início da década de 90, os movimentos sociais lutam para ter sua língua e cultura reconhecidas. Conquistam assim, sua identidade. A educação bilíngue se espalha por vários países da Europa, Estados Unidos, América Latina, até sua chegada ao Brasil, ganhando apoio da massa e tendo suas reivindicações de direitos e deveres sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos. Neste modelo, o que se propõe e que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais eficaz a pessoa surda, por esta contar com a integridade do canal visuogestual e as interações podem fluir. Logo compreende-se que a criança surda deve ser exposta o mais cedo possível a língua de sinais,

aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade linguística numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua usada pelo grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilingue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. (Lacerda,1996, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todo arcabouço legal, já constituído em nível nacional. Temos vivenciado diariamente em diferentes contextos (cultura, escola, família, trabalho, igreja, saúde, esporte, relações sociais) experiências de exclusão com o sujeito surdo. Estas questões têm nos provocado indignação e revolta, e muitas vezes, a descrença nos indivíduos. A falta de respeito, a falta de empatia, a humilhação, o constrangimento, a falta de humanidade e por fim, percebemos a falta de amor com o próximo.

Infelizmente, temos que reconhecer os dilemas contemporâneos dos surdos, considerando todo seu processo histórico de exclusão social. E como já mencionado, ainda se perpetua a exclusão.

A produção deste capítulo traz como intenção o fortalecimento da luta contra esta exclusão, discriminação e a falta de amor ao próximo. Assim, o nosso desejo é contribuir para a conscientização da sociedade, mas principalmente dos professores, pois a importância de considerar os textos e contextos dos estudantes fará a diferença na vida deles. Acreditamos que vivenciaremos juntos com os surdos a conquista de espaços educacionais bilingues, e por conseguinte, outros espaços sociais ricos de interação. Seguimos com foco na inclusão, na legitimação das necessidades linguísticas e sociais deste grupo minoritário em nossa sociedade.

A construção desse texto surgiu a partir de uma palestra ministrada em uma escola pública, em comemoração da semana da pessoa com deficiência, na cidade de Maceió. E desta feita, percebemos a falta de conhecimento sobre o processo histórico de

exclusão experienciado pelos surdos. Logo, entendemos a necessidade de contribuir no processo de formação dos professores, com foco na inclusão do surdo. De maneira provocativa desejamos incitar nos profissionais uma auto reflexão acerca da práxis pedagógica. Desejamos a construção de uma perspectiva diferente, novas posturas com mais respeito, acolhimento e amorosidade. Que pensemos diferentes estratégias pedagógicas que favoreçam a conquista da autonomia do sujeito surdo, pois, é isso que legitima cada indivíduo como único e singular.

REFERENCIAS

ALVES, M. D. F. *Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação*. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2000.

LEITE, F. T. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa – monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida - SP: Ideias e Letras, 2008.

PEREIRA, M. C. C (org.) *LIBRAS. Conhecimentos além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROUSSEAU, J. J. 1754 - *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Trad. Maria Lacerda de Moura. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, Jul, 2001.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

STOKOE, W. *Sign and culture: A reader for students of american sign language*. Silver Spring, MD: Listok Press, 1960.

STROBEL, Ka. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPÍTULO 12

PARRÉSIA E EXEMPLARISMO MORAL: ENSINAR A FRANQUEZA PELA ADMIRAÇÃO

Ibrahim Camilo Ede Campos¹

Walter Matias Lima ²

INTRODUÇÃO

Silenciar. Garantir-se contra o outro. Assumir-se belicamente. Há quem sustente, obviamente sem dizer, seja a tríade do fortalecimento de si. A segurança estratégica subjuga a fragilidade da confiança; nada se diz quando o outro não me serve; só um às alturas farpadas do regozijo.

Sonharíamos, contudo, no fogo entusiástico dos poetas e dos versos taumatúrgicos, reinventadas as relações verdadeiras. Nós, verdadeiros. Não mais - à força de aprender -, calados, um dia amar calar. Não mais, falantes, um dia amar gritar. Não mais, aniquilando subjetividades, um dia amar a reificação. Nós, superiores, reaprendemos a cantar com os ventos do esquecimento. Nossa voz corta para alimentar. Ela cerne a vulnerabilidade humana para cuidar, alcança para elevar, arrisca-se pela semente. Elicia-se ela porque, antes, reconheceu-se no outro. A sublime paisagem das alturas? Ei-la infinda, vívida e intensa quantos mais a ela se integram. Nada falta de admirável. Basta tudo, a sagaz liberdade.

¹ Pós-doutorado e Doutorado em Educação pela UFAL. Professor universitário. E-mail: icec.campos@gmail.com.

² Professor Titular da UFAL, no Centro de Educação. E-mail: waltermatias@gmail.com.

Ficaríamos muito gratos, admirados, àquele que assumisse riscos para nos proteger, fizesse uso da fala franca para nos acordar dos vícios e veleidades, incitasse soberanias de si em meio às fumaças tétricas das odiosidades. Nobre coragem. É para poucos.

A sinceridade, disse o falso exemplar, individualista, indiferente a tudo e a todos, é sempre imprópria e inconveniente. Ao pé do ouvido ou nos diferentes tablados nos quais uma miríade de relações sociais é tecida - continua o excelso sabedor de si e do mundo - nada menos educado e impróprio que a franqueza. Ah, não, essa arma ferruginosa, desacertada, *maladroite*, palavreado de criança admirante que ainda não aprendeu as curvas da sedução, logo adoradora primeira do macio silêncio das omissões.

Ai, franqueza... fraca para o prazer, fique longe. Carranca das moedas, insistência arrogante e sem charme, que espanta mas não goza, subversora às consequências últimas da régua arguta, maldito contrafluxo das auspiciosas amenidades relacionais. Caça às corujas! Vida longa aos camaleões!

Pensar e praticar a *verdade de si* em sociedades de desempenho performático, nas quais a evidência objetiva e quantificável dos resultados - não raro tecnicamente condicionada, certa no instante e pretensamente autossuficiente - sobrepõe-se à excelência moral e à formatividade pela tradição; onde o *admirado* - de fato, aceito irreflexivamente pela maioria ou a ela imposto - antepõe-se ao reconhecimento do admirável - digno e merecedor de admiração (Arteta, 2002) -, implica um exercício filosófico e retórico de valorização do exemplo moral.

A virtude ensina-se mais pelo exemplo que pelos livros, diz-nos Comte-Sponville (2014). É no exemplo que a vida pulsa, esta com uma riqueza e complexidade inassimilável, na totalidade, por qualquer *corpus* teórico. E, de modo paradoxal, ensina-se existindo. Simplesmente.

O presente capítulo estabelece convergências e divergências entre o parresiasta, na senda do pensamento tardio de Michel Foucault (2006, 2010, 2011, 2012, 2013), e o exemplar moral, conforme a *teoria moral exemplarista*, de Linda Zagzebski (2017).

Em um primeiro momento, é feito um esforço teórico no sentido de fixar os contornos gerais da parrésia e do parresiasta, para então explorar uma característica que lhe é fundamental: a correspondência exata e harmônica entre pensamento e ação, entre ser e agir no âmbito da verdade de si e, por extensão imediata, da fala franca.

Adentra-se, em seguida, à *teoria moral exemplarista*, estruturada na emoção motivacional da admiração, com foco na consistência de caráter, um dos principais traços do exemplar.

A terceira e última parte é dedicada a refletir sobre o parresiasta como um tipo de exemplar moral, com a virtude dominante da franqueza, de modo a contribuir para resgatar a importância de tal valor a partir de uma teoria contemporânea que possibilite uma educação moral voltada à emulação do admirável e à constituição de vidas admiráveis.

VERDADE DE SI E DUPLA PACTUALIDADE

A filosofia, como modo de vida, assim considerada na Antiguidade (Hadot, 2014), tem na relação pessoal entre o mestre e o discípulo um elemento fundamental de sua permanência e atualização. A admiração suscitada no discípulo, por vezes, extensível ao amor, seria assim a centelha inicial do cuidado de si, a mirada das excelências morais encarnadas no exemplo, que motiva aquele a buscar uma constituição moral mais perfectível em sua existência.

Consoante Foucault (2006, p. 492), “[...] não pode haver ensinamento da verdade sem um *exemplum*. Não pode haver ensinamento da verdade sem que aquele que diz a verdade dê o exemplo desta verdade [...]”.

Próprio ao discurso parrésico é a coincidência entre a pessoa e o verbo por ela expresso. Não há artifício, pausa retórica nem hesitação estratégica. Nenhum parresiasta é traidor de si mesmo: o pacto que firma com o outro na veridicção, na extensão benevolente imaterial de si para o outro, é precedido do pacto consigo mesmo (Foucault, 2006), em espelhamento cristalino entre o pensamento e a ação.

Comentando o vínculo que o detentor da fala franca exerce consigo próprio, assim escreve Foucault (2010, p. 64):

[...] a *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre.

Franqueza pode envolver técnica, mas isso não lhe é essencial (Foucault, 2006). É a singularidade e a intransferibilidade de cada ato franco que importam, expressão do próprio *ethos* do sujeito.

Na parrésia, a verdade não está nas palavras, mas em quem as enuncia. Não é, pois, aplicação de conhecimento formal, transposição retórica de linguagem escrita em oral; é, de modo diverso, verdade benevolente, risco, sacrificial mesmo, que significa a vida infinitamente mais que a segurança covarde das lateralidades imundas.

Ainda que abrasiva, a parrésia no domínio ético é indissociável da benevolência. Mas lembre-se Plutarco (2010), ao distinguir o veneno do fármaco, a adulação invejosa da franqueza amical, convidando-nos à prudencialidade da vida.

Distinguir, portanto, franqueza de *franquice*, ou seja, direção espiritual e boçalidade abjeta, ou, numa linguagem pedagógica, regular o amortecimento da experiência para que trauma e taumaturgia não se confundam, de modo a conferir ao risco assumido pelo elocutor uma dimensão supererrogatória admirável, não de incosequência viciosa ou de ineficácia.

Nesse sentido, a generosidade é um dos traços característicos da parrésia, como assinala Foucault (2006, p. 465):

A posição, por assim dizer, daquele que fala e daquele a quem se fala é completamente diferente [em relação à retórica]. Na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo. Consequentemente, se este é o objeto da *parrhesia*, compreende-se bem que quem a pratica - o mestre - não tem nenhum interesse direto e pessoal neste exercício. O exercício da *parrhesia* deve ser essencialmente comandado pela generosidade. A generosidade para com o outro está no cerne da obrigação moral da *parrhesia*.

Tais características do parresiasta, destacadas aqui a vinculação pactual consigo mesmo no dizer-a-verdade, a assunção de risco e a generosidade, encontram significativa similitude com os traços gerais do exemplar moral, tal como exposto na *teoria exemplarista*, de Zagzebski (2017). Antes de analisar e explicitar tais aproximações e diferenciações, cumpre elucidar alguns elementos da referida teoria e do exemplar moral.

EXEMPLARISMO MORAL E CONSISTÊNCIA DE CARÁTER

A emoção da admiração tem um objeto intencional, estando direcionada a alguém ou a algo. Além disso, tem um componente afetivo e por isso é potencialmente motivante, destacadamente para a emulação, ou seja, para a imitação da pessoa tida como modelo em algum aspecto. A educação moral é, pois, um dos propósitos do *exemplarismo moral*, já que um dos meios de aquisição da virtude se dá pelo exemplo (Zagzebski, 2017).

Os exemplares morais são identificados pela emoção positiva da admiração eliciada no admirante, e a consistência de caráter dos primeiros, a espessura que resiste ao dinamismo das mudanças de

ordem interna e externa a eles, observada ao longo do tempo, é um de seus principais atributos.

Mas, afinal, o que seriam os exemplares? Zagzebski (2017, s.p., tradução nossa) assim responde:

O que eu entendo por exemplares são aquelas pessoas que vemos, em refinada observação e reflexão, serem admiráveis em todos ou na maior parte dos traços adquiridos. Não digo que exemplares devam ser admiráveis no mais alto grau de cada um dos traços adquiridos. É altamente improvável que haja alguém assim.

Admirabilidade em todos ou na maior parte dos traços adquiridos (não inatos), lastreada em observação criteriosa e reflexão, mas, logo em seguida, a autora destaca que o exemplar não precisa, para que seja considerado como tal, atingir o mais alto grau em cada um desses traços. Zagzebski (2017) aponta diferentes tipos de exemplares, concentrando-os no santo, no herói e no sábio, respectiva e predominantemente referidos às virtudes da caridade, da coragem e da sabedoria.

Uma das principais características do admirável, marcou-se há pouco, diz respeito à consistência de caráter (Zagzebski, 2017). Mas, em precisão, como se articula essa consistência de caráter, essa firme coerente entre intenções, objetivos e comportamentos?

O exemplar, observável diretamente, pelas narrativas culturais ou por estudos empíricos, aponta direções para encontrar e saber o que nele é admirável. Isso se dá por meio da observação detalhada, da verificação da consistência ou da coerência de seus atos ou comportamentos. Mais admirável será quanto mais tal consistência decorrer de sua estrutura psicológica profunda, a qual não é determinada inteiramente *a priori*, mas por meio de informações aprofundadas, reflexão criteriosa e crítica ao longo do tempo. Não possuem essência fixa, mas tendem a resistir a mudanças e, quando mudam, é de modo autodirecionado (Zagzebski, 2017).

Os exemplares subsistem após tal observação (não apenas de atos isolados), o que dá autonomia ao sujeito admirante para a

emulação como exercício de liberdade: “emulação em tal caso é um ditame de autodireção. Sou autônomo porque estou agindo nas minhas próprias razões para meus próprios fins” (Zagzebski, 2017, s.p., tradução nossa).

Por outro lado, não é o temperamento natural da pessoa que se busca na estrutura psicológica que o torna admirável, embora, em diferente medida, a excelência inata possa ser admirável, mas as excelências adquiridas (Zagzebski, 2017).

Exemplares têm integridade, no sentido de harmonizar todos os aspectos da mente, além de um senso de propósito, construído ou não progressivamente, que os tornam firmes e resistentes, mas não inflexíveis. Com a mente aberta - a se reter aqui o exemplar do sábio -, mas não fanáticos (Zagzebski, 2017).

Mais admiráveis as pessoas serão quanto mais voltadas ao interesse dos outros. E aqui, as motivações, as causas psicológicas do comportamento têm caráter central. É dizer que a motivação dos atos voltada a interesses individuais, como bens materiais ou retribuições imateriais, cede para a motivação voltada ao bem dos outros. Ademais, os admiráveis não buscam ser admiráveis para terem resposta dos outros no próprio interesse, mas sim fazer o que é admirável, sem que isso seja meta (Zagzebski, 2017).

Distinguem-se de plano, pois, a radicação grandiosa do *admirável* em si mesmo e a dependência do *admirado* em relação à aprovação dos outros, assim como, no âmbito discursivo, o adulator, que modula o verbo apenas de acordo com os próprios interesses, e o parresiasta, que, benevolmente, o estende naturalmente como expressão de seu *ethos*.

A partir das características comuns aos exemplares morais, seria possível conceber o parresiasta como um tipo de exemplar moral, com a virtude dominante referida à franqueza, tais o sábio, o herói e o santo, com as virtudes dominantes referidas, respectivamente, à sabedoria, à coragem e à caridade?

O PARRESIASTA COMO UM TIPO DE EXEMPLAR MORAL

Se, na esteira do *exemplarismo moral*, uma das principais virtudes do admirável é a consistência de caráter, a fala franca não é senão uma forma de exteriorização dessa consistência de caráter, radicada no próprio *ethos*, no próprio modo de ser do parresiasta (Foucault, 2011).

Adentrando a discussão em maior caráter de especificidade, no âmbito das reflexões sobre o pacto que o parresiasta faz consigo mesmo - na exata consonância entre o modo de ser e a prática verbal da franqueza - e a consistência de caráter que Zagzebski (2017) eleva a uma das características comuns aos exemplares, há, na obra da referida autora, uma passagem que, à primeira vista, permite estabelecer um jogo de contraposição entre o *dizer franco do parresiasta* (sem concessões outras que a benevolência e a lealdade a si mesmo) e a *variação que pode ocorrer quanto aos precisos limites de se dizer a verdade pelos exemplares*.

Primeiro, retome-se, o pacto reside em dizer o verdadeiro porque se crê verdadeiro. Nas palavras de Foucault (2006, p. 491-492):

Creio que o fundamento da *parrhesía* seja esta *adaequatio* entre o sujeito que fala e diz a verdade e o sujeito que se conduz, que se conduz como esta verdade requer. Bem mais do que a necessidade de se adaptar taticamente ao outro, a meu ver o que caracteriza a *parrhesía*, a *libertas*, é esta adequação do sujeito que fala ou do sujeito da enunciação com o sujeito da conduta. É esta adequação que confere o direito e a possibilidade de falar fora das formas recomendadas e tradicionais, de falar independentemente dos recursos da retórica que, se preciso for, podem ser utilizados para facilitar a recepção daquilo que se diz.

Na conferência em Grenoble, de 1982, em referência a esse pacto direcional da *parrésia*, Foucault vai no mesmo sentido:

[...] quando eu dou um conselho a você que me pede para falar francamente, eu não me contento em te dizer o que estimo ser verdadeiro, eu digo esse verdadeiro apenas na medida em que é efetivamente o que eu

mesmo sou; eu estou implicado na verdade do que digo (Foucault, 2012, p. 182, tradução nossa).

A problemática trazida por Zagzebski (2017), insere-se em um quadro contextual mais amplo, qual seja, de que não é necessário que os exemplares devam estar de acordo quanto aos exatos limites de se dizer a verdade. Eis a passagem, que, pela amplitude, parece abarcar tanto a verdade no sentido moral (a correspondência entre pensamento e ação) como no sentido epistemológico:

Pode parecer que não podemos chegar a um acordo quanto à classe de deveres e atos errados, a menos que concordemos com a classe de exemplares. Felizmente, não é esse o caso. As pessoas não têm que concordar com a identidade de cada exemplar. Na verdade, é possível discordar de todos os exemplares desde que todos os exemplares identificados pelas pessoas numa sociedade concordem em certas coisas. *Não estou negando que haja espaço para discordância entre exemplares - por exemplo, sobre os limites precisos do dever de dizer a verdade - mas me parece muito provável que todos os exemplares concordarão que há um dever de dizer a verdade, e eles vão concordar sobre uma ampla gama de casos em que isso se aplica [...].* Proponho que essas definições sejam o melhor modo de se chegar a um acordo sobre a classe de deveres. Em minha opinião, concordar sobre deveres em uma sociedade pluralista não é muito fácil de ser realizado mediante argumentos. É mais fácil chegar a um acordo pelo acordo de exemplares que influenciam as crenças daqueles que os admiram. Os exemplares não precisam nem mesmo concordar sobre os argumentos. Eles precisam apenas concordar em suas respostas a certos atos (Zagzebski, 2017, s.p., tradução e grifos nossos).

O que se põe em discussão aqui é a extensão do próprio dever de dizer a verdade em determinadas circunstâncias, mais precisamente, a possibilidade de as raias da deontologia adentrarem os domínios da axiologia, consistindo na categoria do ato supererrogatório, ou seja, do ato opcional, melhor que o cumprimento do dever, conforme discussão laica sobre o tema, inaugurada por Urmson (1958).

Nesse sentido, Cova (2008) afirma que os atos supererrogatórios são aqueles moralmente bons, sem que isso

implique o dever de realizá-los, não sendo moralmente censurável a abstenção deste ato.

De igual modo, para Benn (2018), ações supererrogatórias são ações moralmente boas, embora não sejam moralmente requeridas nem proibidas (sendo, assim, opcionais), além de algumas dessas ações opcionais serem melhores que outras. É permitido fazer, portanto, aquilo que está abaixo do ótimo e é também permitido fazer o melhor, mas não que seja *exigido* fazer o melhor.

Ao trazer a discussão sobre os atos supererrogatórios para o âmbito da parrésia, em que o risco em variados graus (extremável à morte) dela constitui atributo essencial, além, pois, dos limites exigíveis a qualquer um de se dizer a verdade, pode-se considerar o parresiasta um tipo de exemplar moral, com a virtude específica e dominante da franqueza, excelendo nessa virtude mesmo em relação aos demais exemplares.

Do mesmo modo que a admirabilidade do exemplar radica não na exterioridade dos atos, mas na consistência de caráter que decorre de sua estrutura psicológica profunda, a admirabilidade do parresiasta está não na enunciação propriamente dita (o que faria dele um retor), mas na implicação corajosa e arriscada do que se diz, ou seja, da vinculação pactual consigo mesmo, destacando-se, em ambos, um senso de integridade resistente a mudanças e a generosidade ética.

Sócrates, um dos grandes parresiastas de nossa tradição, não fugiria com Crítón após o julgamento do tribunal ateniense, não deixaria de defender a razão maior de sua vida - o cuidado aos outros - apenas para preservá-la. Isso é coerência ética e generosidade em níveis tais que se torna impossível sustentar a indiferenciação moral dos sujeitos, ou seja, a negação de que há pessoas moralmente melhores que outras.

A admirabilidade da virtude da franqueza em grau máximo, a própria vida como implicação imediata e corajosa desse mister benevolente, não é essencial para que se caracterize alguém como exemplar moral, visto que cada um dos traços adquiridos não precisa sê-lo no mais alto grau (Zagzebski, 2017). Permite, contudo,

distinguir o parresiasta como um exemplar moral autônomo, com a virtude dominante da franqueza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do cuidado de si parrésico, desse cuidado de si mediado pela palavra benevolente do outro (ainda que incisiva), que atinge, mais que o conhecimento de si, o próprio modo de ser do sujeito (Revel, 2005), desvelam-se qualidades morais indispensáveis em um mundo axiologicamente instável, que permitem aos sujeitos marcar bases firmes e sólidas - a consistência de caráter, o espelhamento cristalino entre o pensamento e a ação - diante das revoadas eufóricas e sedentas de aplausos performáticos da contemporaneidade.

Qualidades morais próprias do parresiasta, como a franqueza benevolente, a autenticidade moral, a coragem e a generosidade, são, assim, modos de fortalecimento ético do sujeito, e cada vez que o exemplo as exerce em ato, o discípulo as aprende, aprende a arriscar-se, munido da boa prudência. Aprende a destruir a objetificação de si mesmo por heteronomias antes constrictivas que libertárias. Instauram-se relações éticas autênticas, intensas, verdadeiras e respeitadas que significam uma boa vida. O guia interior aprendeu a destruir a tríade mortificante para provar das gotas sagradas do entusiasmo.

Pretendeu-se caracterizar o parresiasta como um tipo de exemplar moral. Por meio da *teoria moral exemplarista*, estruturada na emoção motivacional da admiração, podemos, também pelas narrativas da tradição, identificar os admiráveis e observá-los mediante reflexão crítica, com propósitos de emulação e, por consequência, de educação moral referida diretamente à pessoa do exemplar.

Trazer a figura do parresiasta, transpor a ferramenta conceitual da parrésia para os domínios de uma teoria filosófica contemporânea, notadamente enaltecer o valor da verdade moral de si falada ao outro benevolmente, implica atualizar ou resgatar

as fontes da historicidade filosófica que nos permitem, eticamente, tornarmo-nos melhores, com destaque para a consistência de caráter, em um tempo rarefeito de reconhecimento de grandezas e de grandiosos que podemos admirar, emular e alcançar.

REFERÊNCIAS

ARTETA, A. *La virtud en la mirada. Ensayo sobre la admiración moral*. Valencia: Pre-Textos, 2002.

BENN, C. The Enemy of the Good: Supererogation and Requiring Perfection. *Utilitas*, v. 30, n. 3, p. 333-354, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322868164_The_Enemy_of_the_Good_Supererogation_and_Requiring_Perfection/. Acesso em: 22 set. 2023.

COMTE-SPONVILLE, A. *Petit traité des grandes vertus*. Paris: PUF, 2014. E-book. Disponível em: https://www.decitre.fr/ebooks/petit-traité-des-grandes-vertus-9782130636915_9782130636915_1.html. Acesso em: 22 set. 2023.

COVA, F. La morale au-delà du devoir: le problème de la surérogation. *Le Philosophoire*, v. 30, n. 2, p. 55-74, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2008-2-page-55.htm/>. Acesso em: 22 set. 2023.

DINUCCI, A. *et al.* Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkely, entre outubro e novembro de 1983, sobre a *parrhesia*. *Prometeus Filosofia*, v. 6, n. 13. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/issue/view/157/>. Acesso em: 22 set. 2023.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. La Parrêsia. *Anabases*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959#quotation/>. Acesso em: 22 set. 2023.

HADOT, P. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014.

LAÉRTIOS, D. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

PLUTARCO. *Obras morais: como distinguir um adulator de um amigo: como retirar benefício dos inimigos: acerca do número excessivo de amigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. *E-book*. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es/. Acesso em: 22 set. 2023.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

URMSON, J. O. Saints and heros. In: MELDEN, Abraham Irving (ed.). *Essays in Moral Philosophy*. Seattle: University of Washington Press, 1958, p. 198-216.

ZAGZEBSKI, L. Trinkaus. *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford University Press, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Exemplarist-Moral-Theory-Linda-Zagzebski/dp/0190655844/>. Acesso em: 22 set. 2023.

PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 13

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM DOS TEXTOS

Alison Douglas Lima da Silva¹

Yana Liss Soares Gomes²

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma discussão acerca das práticas de letramentos e do ensino de Língua Portuguesa (LP), a partir de três concepções teóricas acerca da linguagem listadas por Geraldini (1984). Nosso objetivo é apresentar uma reflexão sobre a intrínseca relação entre os pressupostos teóricos de língua/linguagem e o ensino de LP.

Neste estudo, partimos da premissa de que “[...] a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 497). Nosso entendimento é que as concepções sobre linguagem pressupõem distintas perspectivas sobre o que é língua e a escolha do objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação ao trabalho com a linguagem nas escolas, Doretto e Belloti (2011, p. 79) argumentam que se deve “[...] considerar as diferentes concepções que permearam e permeiam o ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais”. Nesse sentido,

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa GELLITE. E-mail: alisondougs@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do grupo de pesquisa GELLITE. E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br

destacamos a relevância de apresentar algumas correlações entre as concepções de linguagem e as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa.

DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

No contexto brasileiro, quando se trata da correlação entre as concepções teóricas acerca da linguagem e o ensino da Língua Portuguesa (LP), citamos como referência o livro *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi, que teve sua primeira edição publicada em 1984. Na coletânea, Geraldi introduziu uma discussão sobre a influência de três concepções teóricas no ensino de LP, a saber: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação social.

A primeira concepção apresentada por Geraldi (1984), linguagem como expressão de pensamento, concebe a língua como um ato monológico (individual). Desse modo, entende-se que a língua se “[...] constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (Travaglia, 1996, p. 109).

Fazendo uma correlação entre essa concepção teórica e o ensino de LP, dizemos que o objeto de estudo da língua é a análise dos aspectos gramaticais, por meio de atividades de metalinguagem (Doretto; Beloti, 2011). Assim, a concepção de linguagem como expressão de pensamento “[...] norteia o ensino de LP pautado no estudo da gramática normativa/prescritiva” (Feitosa; Gomes, 2023, p. 106), em que se desconsidera o contexto sociocultural das práticas de linguagens e de usos da língua.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como um produto de sentido único, “pronto e acabado” (Doretto; Beloti, 2011, p. 84), fruto da representação mental do autor/escritor. Dessa maneira, em termos de ensino, o trabalho com texto se restringe “[...] somente colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva” (Doretto; Beloti, 2011, p. 85).

A segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, de acordo com Geraldi (1984, p. 43), “[...] está ligada à teoria da comunicação, e vê a língua como um código [...]”. Nessa perspectiva, compreende-se a língua como “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 2009, p. 22).

O objeto de estudo da Língua Portuguesa é o código (sistema linguístico), por meio de atividades metalinguísticas que visam o reconhecimento e identificação das estruturas da língua, ao passo que se desconsidera as características de dinamicidade e de mutabilidade da língua. Desse modo, há uma ênfase no ensino da gramática prescritiva “[...] priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas” (Doretto; Beloti, 2011, p. 82).

Nessa perspectiva de linguagem, o texto é concebido como um “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte” (Koch, 2002, p. 14). Por esse viés, cabe ao leitor a simples tarefa de extração e identificação das informações presentes no texto (Geraldi, 1984).

A terceira concepção citada por Geraldi (1984) é a de linguagem como interação social. A partir dessa concepção dialógica da Linguagem, surgiu uma nova concepção de língua “[...] pautada em uma perspectiva de heterogeneidade, de plasticidade e de multiplicidade, voltando-se para uma postura pragmático-enunciativa que concede primazia à interação” (Silva, 2012, p. 76).

De acordo com Travaglia (2009, p. 23), a linguagem é “[...] um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Essa concepção de linguagem difunde a ideia de que o uso da língua se dá não somente para expressão de pensamentos e/ou para comunicação, mas também, e principalmente, como forma de ação social que se dá pela relação interacional e dialógica

(Geraldi, 1984; Feitosa; Gomes, 2023). Assim, entende-se que o sujeito da linguagem é uma entidade psicossocial, ativo na produção e interação social (Koch, 2002).

Atualmente, essa concepção teórica de linguagem é a que está presente no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação ao componente curricular - Língua Portuguesa. Por esse viés, o texto é concebido como unidade de ensino de Língua Portuguesa:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Tendo por base a concepção de linguagem como interação social, o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa são os textos que representam os lugares da interação e da produção de sentidos. O foco é o estudo dos textos, enquanto práticas sociais e discursivas (Doretto; Beloti, 2011), assim, há um trabalho com as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, contemplando uma análise dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos.

Por um viés discursivo e dialógico da linguagem/língua e de ensino, as atividades de leitura, de análise linguística, de oralidade e de produção de textos se baseiam nos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais são “[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Nesse sentido, as atividades de estudo da língua têm como ponto de partida a prática de reflexão “[...] mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 490).

METODOLOGIA

Este estudo é fruto de uma pesquisa de campo, cujo propósito principal foi analisar as práticas de letramentos em contextos de

ensino da Língua Portuguesa (LP). Trata-se, portanto, de um recorte de análise realizado sob o paradigma qualitativo e interpretativista.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos um dos recursos mais tradicionais das pesquisas do tipo etnográfica, que é a observação *in loco* (em duas turmas dos professores participantes). Para tanto, usamos diários de campo para registrar alguns dados referentes às práticas de letramentos e o ensino de LP dos dois participantes colaboradores deste estudo, os quais foram identificados pelos seguintes codinomes: professor A (que trabalhava no 6º ano) e professor B (que lecionava no 9º ano).

A pesquisa de campo foi desenvolvida durante o ano letivo de 2022 em uma instituição localizada em uma zona rural, vinculada à rede municipal de educação do município de São Luís do Quitunde-AL. No primeiro momento, realizamos a observação do tipo participante associada aos registros de eventos de letramentos³ em diários de campo e a análise dos planos de ensino dos professores. No segundo momento, por sua vez, aplicamos questionários (*google forms*) com os dois professores acerca dos aspectos observados em sala de aula; e, por fim, realizamos entrevista pelo *google meet*, a fim de relacionar as possíveis implicações das concepções teóricas dos professores nas suas respectivas práticas pedagógicas.

Para esta discussão, selecionamos dois eventos de letramentos registrados em sala de aula e de alguns dados coletados nos questionários e nas entrevistas que nos ajudam a compreender as “[...] visões e perspectivas dos participantes” (Yin, 2016, p. 29). Assim, a discussão dos dados foi realizada a partir da triangulação de dados, que proporciona ao pesquisador analisar múltiplas perspectivas do seu objeto de estudo e identificar as percepções dos participantes da pesquisa (Erickson, 1988).

³ Heath (1983) define eventos de letramento como “[...] qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Street, 2014, p. 173).

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O TRABALHO COM OS TEXTOS

Ao realizarmos a observação *in loco*, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do professor A e do professor B, registramos alguns eventos de letramentos, nos quais foi possível identificar a forma como os participantes trabalhavam com os textos atrelado às atividades de leitura e de escrita.

Vejamos um exemplo de um evento de letramento intitulado “Avaliação Diagnóstica”, que, segundo professor A, tinha a finalidade de identificar o nível de leitura e compreensão dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, bem como de reconhecer os conhecimentos linguísticos/gramaticais destes acerca da Língua Portuguesa (LP).

No registro do evento de letramento 1 (Avaliação diagnóstica), a atividade de leitura apresenta questões, a partir do texto “Maurício de Souza”. que não dão conta de avaliar o nível de compreensão dos alunos, uma vez que quatro perguntas foram direcionadas à discussão do texto escrito: as duas primeiras com foco na identificação e na caracterização do gênero textual (“O texto que você leu é”, “A finalidade do texto lido é”?) e as duas seguintes foram questões cujas respostas poderiam ser prontamente identificadas no texto (“Em que ano Mauricio de Sousa criou a personagem Mônica?”, “Em que ano surgiu a versão adolescente da Turma da Mônica?”).

Figura 1 - Evento de Letramento do professor A.

MAURÍCIO DE SOUSA

Maurício de Sousa (1935) é cartunista e quadrinista brasileiro, famoso por ter criado a "Turma da Mônica".

Maurício de Sousa é filho do poeta e barbeiro Antônio Maurício de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa. Começou a desenhar ilustrações para pequenos jornais de Mogi da Cruzes, interior de São Paulo. Conseguiu emprego como repórter policial no jornal Folha da Manhã, onde alternou com a atividade de desenhista.

Em 1959, começou a esboçar um de seus personagens mais conhecidos, o cão Bidu e seu dono Franjinha. Em 1963, criou o personagem mais conhecido até hoje, a Mônica, junto com a jornalista Lenita Miranda de Figueiredo, na "Folhinha de São Paulo". Outros personagens vieram a fazer parte da "turma da Mônica": Cascão, Cebolinha, e Magali. A grande curiosidade é que Mônica e Magali são nomes das filhas do cartunista. Outros personagens de Maurício de Sousa criados no decorrer de sua carreira: A turma do Penadinho, Chico Bento, Astronauta, Turma da Tina e Pelezinho.

Os quadrinhos de Maurício de Sousa possuem repercussão internacional, e é praticamente o mais bem sucedido no Brasil.

Em 2007, o cartunista foi homenageado pela escola de Samba Unidos do Peruche com o enredo "Com Maurício de Sousa a Unidos do Peruchê abre alas, abre livros, abre mentes e faz sonhar".

Em 2008, foi lançada a versão adolescente dos personagens Magali, Cebolinha, Mônica e Cascão, com características diferentes da versão tradicional infantil.

Maurício de Sousa trabalha com seus filhos Mônica, Marina e Magali em sua empresa.



1º O Texto que você leu é:

- A. () Biografia C. () Autobiografia
B. () Reportagem D. () Entrevista

2º A finalidade do texto lido é:

- A. () Apresentar os personagens de gibis. B. () Divulgar os gibis do autor.
C. () Informar sobre a vida do cartunista e quadrinista. D. () Instruir sobre o manuseio de gibis

3º Em que ano Maurício de Sousa criou a personagem Mônica

- A. () 1935 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

4º Em que ano surgiu a versão adolescente da Turma da Mônica

- A. () 2008 B. () 1959 C. () 1963 D. () 2007

Fonte: Silva (2023).

Nesse evento de letramento, registrado por meio da prática do professor A, constatamos que a atividade de análise do texto não exige do leitor certo grau de compreensão ou mesmo de argumentação e/ou reflexão, tendo em vista que a leitura foi concebida meramente como uma atividade de "[...] Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais", como destacam Doretto e Beloti (2011, p. 91).

Quanto à atividade de escrita proposta a partir do gênero textual, observamos que as questões de múltiplas escolhas não ofereceram comandos que possibilitassem aos alunos argumentarem sobre os pontos presentes em cada pergunta; tão pouco fora contemplada uma atividade de produção textual escrita, a partir do texto trabalhado pelo professor.

Ao analisarmos o trabalho com o texto escrito proposto nas demais avaliações diagnósticas conduzidas pelo professor A, percebemos que a produção textual escrita se deu de forma associada à atividade de leitura. Além disso, encontramos evidências de que o ensino da língua escrita não levava em conta o contexto social e cultural das práticas de linguagens e de letramentos.

Na sequência, apresentamos um evento de letramento do professor B, registrado na turma do 9º ano do Ensino Fundamental. O evento nomeado de “Avaliação diagnóstica interna” foi escolhido para análise por ser uma atividade realizada a cada início do semestre letivo, com o propósito de avaliar o nível de leitura e compreensão textual, bem como identificar os conhecimentos linguísticos dos alunos.

Figura 2 - Evento de Letramento do professor B.

Nome _____ 9º ano

Língua Portuguesa Avaliação diagnóstica interna

Leia o texto e, a seguir, responda as questões 10, 11 e 12.

Felicidade clandestina Clarice Lispector

[...] Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Biquitaberta, sai devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cai nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo

Questão 1

Quem narra esse texto é

(A) distante dos fatos narrados.

(B) indiferente aos fatos narrados.

(C) observador dos fatos narrados.

(D) participante dos fatos narrados.

Questão 2

Qual dos trechos apresenta o tempo da narrativa?

(A) “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o.”

(B) “No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo.”

(C) “Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho.”

(D) “O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico.”

Questão 3

Qual palavra e/ou expressão sublinhada dá ideia de intensidade?

(A) “Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina [...]”.

(B) “Às vezes ela dizia: pois o livro estava comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, [...]”.

(C) “Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer.”

(D) “Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa.”

Fonte: Silva (2023).

Fazendo uma análise dessa primeira parte do evento de letramento conduzido pelo professor B, verificamos que a atividade de análise do texto se deu por meio de perguntas direcionadas à identificação dos aspectos linguísticos. Nesse tipo de prática, o que se avalia em termos de língua escrita é o conhecimento dos alunos sobre aspectos de natureza linguística ou gramatical, como, por exemplo, tipo de linguagem do texto; compreensão de frase, oração e período, bem como o emprego de palavras em relação à linguagem formal.

Quanto ao objetivo pretendido, podemos dizer que a atividade de leitura dos demais textos apresentados na segunda parte da avaliação diagnóstica contempla questões de múltipla escolha que, de um modo geral, não possibilitam aos alunos revelar de forma discursiva o nível de compreensão textual, uma vez que enfatizam a identificação dos aspectos estruturais dos gêneros textuais, além das questões linguísticas e/ou gramaticais.

Os trabalhos com textos escritos propostos nesse e em outros eventos de letramentos registrados nas aulas do professor B evidenciam que o foco do estudo nas aulas de LP é o sistema/código estrutural comunicativo. Seguindo esse viés, a atividade de escrita era entendida como parte do processo de apropriação da língua ligada à reprodução de modelos de textos já existentes, fazendo uso da lógica e prescrição gramatical normativa (Doretto; Beloti, 2011).

No formulário eletrônico aplicado, verificamos que os professores A e B afirmam trabalhar com uma diversidade de textos. E ao serem questionados sobre o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, os dois afirmaram abordar o estudo e as questões relativas à leitura e à escrita. O professor A mencionou o trabalho com diversos textos, especialmente ligado ao cotidiano dos alunos ([...] *buscando textos mais próximos da realidade dos alunos*); enquanto o outro professor destacou a articulação entre as atividades de leitura e produção dos textos: “São feitas rodas de leitura, leitura compartilhadas, discussões de temáticas, debates e produção Textuais” (Professor B).

Ao analisarmos a proposição de trabalho com os gêneros textuais nos planos de ensino dos professores A e B, observamos que havia uma previsão de trabalho com uma diversidade textual. E que, em ambos os casos, os gêneros textuais selecionados estavam presentes nos livros de LP usados por ambos docentes. No entanto, é preciso dizer que nem sempre os textos referenciados pelos materiais didáticos retratam a diversidade social, cultural e linguística dos alunos das escolas brasileiras, sobretudo do contexto da escola *lócus* da pesquisa, que, como já mencionado, é uma instituição de ensino localizada na zona rural do município de São Luís do Quitunde-AL.

Em relação à escolha dos gêneros textuais, perguntamos aos professores como eles faziam a seleção dos textos e das atividades de leitura e escrita. Vejamos as seguintes respostas:

Sobre gêneros textuais é: no início do ano nós fazemos a escolha da temática. A coordenação fica responsável por isso. Ficou assim: Janeiro a temática vai ser “meio ambiente” um exemplo, daí **eu tento buscar alguns gêneros textuais mais próximos e mais fáceis para aqueles que consigam entender.** [...] Com que gênero textual posso trabalhar aquilo? Uma receita? **Eu tento trazer para mais perto deles gêneros textuais que consigam entrar dentro da temática proposta pela coordenação** (Professor A).

Geralmente, as escolhas dos textos eles são voltados, eu procuro trabalhar, esse ano eu procurei/ como a gente tava com foco nos projetos e ia vim um projeto de leitura voltado a autores nordestinos, esse ano o foco foi esse, as **escolhas foi/ foram pautadas em cima de projetos já preestabelecidos pela escola** (Professor B).

Analisando as respostas dos professores A e B, percebemos nos discursos que, em ambos os casos, a escolha dos gêneros textuais era conduzida e/ou definida pela coordenação pedagógica e gestão da escola, cabendo aos professores apenas a realização de alguns ajustes e adequações nos planos de ensino. Talvez isso explique porque tenhamos observado algumas incoerências entre o que estava no planejamento e o que de fato foi trabalhado em sala de aula.

A seguir, selecionamos alguns grifos da entrevista em que os professores A e B falaram sobre as atividades práticas a partir do trabalho com os textos nas aulas de LP:

[...] **inicia-se primeiro pelos textos**, e com o passar do tempo, na universidade, eu comecei a entender também que ‘texto ganha pessoas’. **Tentei trazer esse ano vários textos mais próximos deles para que eles ganhassem gosto pela leitura. Daí tentar trabalhar interpretação, produção, tirar alguns resumos dentro, trabalhar palavras-chave**, por isso que eu tentei trabalhar bastante leitura, muitos textos de dentro [...] (Professor A).

Como eu já tinha falado antes, realmente é: há uma... não posso dizer assim, **veio de uma escola tradicionalista esse foco que, a escrita ela parta da leitura. Você primeiro da leitura, para que se venha a escrita**, e realmente é um: eu já tinha percebido isso, esse/ Não, não vou dizer erro, mas essa falta de estímulo, como minha parte como professor e a pesquisa, o trabalho de pesquisa, o seu trabalho de pesquisa, está me mostrando muito isso, o quanto, aí: é a falta de letramento social na minha aula (Professor B).

Considerando os registros das observações realizadas *in loco* nas turmas dos professores A e B, constatamos que os textos (gêneros e tipologias) eram trabalhados, de um modo geral, como “modelos prontos”, para serem seguidos a partir do que é solicitado nas atividades de leitura e/ou de escrita. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade que está inteiramente associada à decodificação e interpretação do texto, enquanto que a atividade de escrita é entendida como a modalidade da língua responsável por transmitir (codificação) as informações.

A partir do confronto dos dados encontrados no estudo, podemos inferir que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem influência na concepção acerca da língua (Geraldí, 2002; Travaglia, 2009) dos professores A e B e traz implicações para o ensino, especialmente em relação à abordagem dos textos em sala de aula. Neste aspecto, corroboramos com Gomes (2014) ao argumentar que a prática pedagógica é norteadada por concepções teóricas e/ou crenças acerca da linguagem/língua que

direcionam a forma como os professores de LP trabalham os textos e conduzem as práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar.

No que tange às atividades de produção textual escrita, a ênfase recai sobre as “[...] técnicas de escrita/redação e nas características estruturais dos gêneros textuais que deveriam ser reproduzidas durante o ato da escrita, independentemente da temática e da situação comunicativa” (Silva, 2012, p. 75).

As atividades de leitura se dão pelo simples reconhecimento dos signos linguísticos existentes no texto e dos elementos gramaticais, conforme visto no evento de letramento 1 e 2. Sobre esse aspecto, a partir da análise dos eventos, dizemos que o texto presente na atividade de avaliação representa uma prática muito comum no trabalho com a leitura de textos realizada em sala de aula, é o que Geraldini (1984) destacou como uma atividade de leitura que tem como característica principal “extrair”, ou seja, identificar as informações principais do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou uma discussão acerca das concepções teóricas que influenciam a abordagem dos textos, especificamente as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no contexto escolar. Para tanto, analisamos um recorte dos dados de uma pesquisa realizada com dois professores de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental.

A partir da coleta realizada *in loco* (diários de campo, registros dos eventos de letramentos e análise documental) e de forma virtual (questionário e entrevistas), identificamos que, ainda que as práticas pedagógicas fossem singulares, de forma predominante, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação norteava o ensino de LP dos dois professores. Em outras palavras, verificamos que, embora as atividades de leitura e de escrita tenham sido trabalhadas de forma distintas em cada evento, em função da escolha dos textos e dos objetivos de ensino de cada

professor...” e da própria interação em sala de aula, de um modo geral, as práticas de letramentos não contemplaram a análise dos contextos sociais de usos das diversas linguagens.

Os resultados deste estudo sugerem que as práticas de letramentos encontradas no contexto escolar, ainda que contemplem a análise de alguns aspectos dos gêneros textuais, não garante, de fato, um trabalho com a língua pelo viés do dialogismo. Por fim, a reflexão que fazemos é que, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a sistematização do trabalho com os textos deve considerar a diversidade de práticas de linguagens sob o prisma da interação. O que naturalmente, envolve a reflexão dos professores de LP sobre os pressupostos teóricos acerca da linguagem e sobre as implicações destes para as práticas de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de Linguagem e Conceitos Correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*. v. 8, p. 89-103, 2011.

ERICKSON, F. *Ethnographic description in Sociolinguistics*. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p. 95-108.

FEITOSA, A. D S.; GOMES, Y. L. S. Ensino de língua portuguesa e concepções de linguagem: breves reflexões. In: SANTOS, A. C.; MENICONI, F. C.; GOMES, Y. L. S. (org.). *Letramentos, linguagens e ensino*. Maceió: Edufal, 2023.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. V. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GOMES, Y. L. S. *As crenças de formandos de português e de espanhol acerca da variação linguística: um estudo na perspectiva da complexidade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2014.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In: Língua portuguesa: ensino fundamental*. Vol.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção: Explorando o ensino).

SILVA, A. D. L. *Práticas de letramentos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, S. P. Didática do ensino da língua: concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita. *Revista Arredia*. Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1: 63-82, jul./dez. 2012.

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. *In: AZAMBUJA, J. Q. (org.). O ensino de língua portuguesa 2º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim* [recurso eletrônico] Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO E APRENDIZAGEM: O CASO DOS CURSOS DE DIREITO¹

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro²

Lana Lisiêr de Lima Palmeira³

Edna Cristina do Prado⁴

INTRODUÇÃO

É nítido o fato de que o ensino superior, de forma geral, sofreu grandes alterações na última década, já que, sob o argumento da redemocratização do acesso ao referido nível de ensino, uma série de problemas foram gerados, chegando-se em um momento de crise que faz com que as leis do mercado imperem fortemente.

No caso do ensino jurídico, é inconteste que há uma particularidade na sua denominada “crise” que vai desde problemas com as práticas avaliativas até mesmo com a formação

¹ Este capítulo é fruto da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, intitulada *Análise das práticas pedagógicas e avaliativas utilizadas em instituições públicas e privadas de ensino jurídico brasileiro: em busca de uma educação voltada à emancipação humana nos cursos de Direito*.

² Doutora em Educação Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora do Centro Universitário CESMAC, AL. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2806-6023>. E-mail: priscillacordeiro@cesmac.edu.br.

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, AL. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>. E-mail: lanallpalmeira@outlook.com.

⁴ Pós-doutorado em Educação Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – IE/UL. Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, AL. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>. E-mail: wiledna@uol.com.br.

dos docentes atuantes nos cursos de Direito, os quais, por não apresentarem, muitas vezes, uma preparação voltada à docência, passam a fazer da sala de aula extensão da função que exercem no seu dia a dia, como operadores do direito, desvirtuando o papel da relação ensino-aprendizagem.

Foi partindo dessa premissa que surgiu a ideia central deste capítulo, onde fazemos não só uma incursão sobre a missão do ensino jurídico em uma sociedade capitalista e com forte manifestação do modelo neoliberal, ressaltando ainda a função social do professor como um dos elementos fundamentais para a emancipação humana, demonstrando a necessidade de uma formação em consonância com os valores sociais que tanto se fazem indispensáveis em uma sociedade ética.

Assim, percorrendo esse entendimento, buscamos demonstrar o verdadeiro papel que a avaliação deve assumir na nova conjuntura educacional jurídica, de forma a não tornar os estudantes rotulados ou estratificados em camadas, mas sim como meio de aferir com coerência seus conhecimentos de acordo com as especificidades identificadas.

As abordagens aqui realizadas seguem predominantemente, do ponto de vista teórico, alguns dos postulados de Lukács, Tonet e Marx ao registrar de forma enfática que em uma sociedade de consumo, com a exploração constante do trabalho e verdadeira desvirtuação do seu real sentido, foi gerada uma consequência com muitos riscos para a construção de um ensino articulado socialmente, que se traduz na reificação do saber.

Com base nesse raciocínio, trouxemos as reflexões que consideramos mais relevantes à proposta por nós declinada, apontando a importância de se reformular as práticas educativas hoje em vigor, de modo a se reverter a crise constatada atualmente, construindo um modelo de ensino jurídico que permita a concretização dos verdadeiros ideais que se fazem necessários à sociedade atual.

A CRISE DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SUAS CAUSAS

Vários estudos realizados na esfera jurídica, nos últimos anos, comprovam a crise pela qual tem passado o ensino jurídico no Brasil. Essa crise perpassa diretamente a esfera pedagógica, referente às práticas de ensino e avaliação e à própria formação docente.

Como enuncia Muraro (2010), de um lado, a crise no ensino jurídico pode ser percebida através dos métodos de ensino adotados por docentes, geralmente resumidos à mera reprodução dos conteúdos e vivências que tiveram enquanto discentes. As atividades de sala de aula se restringem à reprodução mecânica e fria do texto da lei ou mesmo a adoção de livros que serviriam para compreender a própria lei e que são tomados como base para o desenvolvimento do processo avaliativo. O problema repousa, também, sobre o fato de que não existe formação pedagógica e didática para os professores de Direito nem na graduação, nem no mestrado (Cordeiro; Monte; Lins Júnior, 2015).

Ademais, é preciso perceber que a própria ordem jurídica liberal, na qual o Direito se insere, é a causa primeira do modelo de ensino jurídico baseado na mera reprodução normativa, isso porque a abordagem do Direito, enquanto objeto de estudo e análise, se dá, com raras exceções, por um único viés epistemológico: a ótica ideológica e conceitual liberal. Como o rompimento com a ordem desigual não é o objetivo do sistema (Marx; Engels, 2009), o Direito acaba por cumprir a missão fundamental de perpetuar a sua ordem. Isso significa, em outras palavras, que o distanciamento entre Direito e realidade sempre esteve umbilicalmente relacionado à gênese do Direito liberal, sua relação com o Estado, a luta de classes e o modelo social capitalista. Ou seja, para cumprir sua função na manutenção do *status quo*, a ciência e o ensino do Direito se afastaram e negaram as contradições sociais, em vez de problematizá-las.

Nesse sentido, o positivismo jurídico e a reprodução de saberes cristalizados ainda hoje é a base dos cursos jurídicos no país (Oliveira, 2004; Domingues, 2004), o que leva a uma necessidade de mudança que vai muito além da matriz curricular e passa, sobretudo, por um processo de ressignificação epistemológica do próprio Direito, sua função social, sua relação com o Estado e a luta de classes (Lukács, 2013).

Importante, nesse passo, perceber que o trabalho é o responsável pelo salto ontológico do ser natural ao ser social. Assim, além de produtor de valores-de-uso, o trabalho é a atividade a partir da qual o ser humano intervém na natureza, transformando-a, adaptando-a às suas necessidades, ao tempo que se transforma constantemente, enquanto ser social e histórico, construindo sociabilidades e dinâmicas sociais. Todavia, no modo de produção capitalista, tem-se o trabalho abstrato, estranhado e alienado, produtor de valores-de-troca, em que o próprio ser humano é tratado como objeto/coisa (reificação) (Tonet, 2015). É nessa modalidade que se desenvolve a alienação, o estranhamento (Marx, 2010), fazendo com que o indivíduo seja tratado como objeto, mercadoria. Isso porque a alienação é marcada pela “[...] extensão universal da ‘venalidade’ (isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em ‘coisas’, de modo que possam se apresentar como mercadorias no mercado (em outras palavras: a ‘reificação’ das relações humanas)” (Mészáros, 2016, p.40).

Dentro desse modelo social capitalista, a educação acaba tendo uma função muito específica: preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, já que este vale enquanto força-de-trabalho e não como um ser humano em sua integralidade; bem como reproduzir as ideologias que sustentam a lógica desse modelo social (Tonet, 2015). Essa redução da educação à formação de profissionais aptos a meramente cumprir sua função dentro da lógica liberal capitalista ocorre muito intensamente na esfera jurídica, uma vez que o judiciário como um todo atua fortemente como instituição garantidora da propriedade privada, dos privilégios da classe

dominante, do trabalho alienado e da “ordem” imposta pelas ideologias vigentes (Cordeiro; Monte; Lins Júnior, 2015).

O ensino jurídico necessita ter um sentido social, instrumentalizando os atores desse processo – que são discentes e docentes – para a luta em prol da emancipação humana. Isso significa, em outras palavras, que para além do significado de uma norma, o jurista precisa compreender a quem ela procura atender, a que classe, qual o sentido por trás de sua (re)produção, quem de fato recebe os benefícios por sua existência, ou por ela é prejudicado. Ele precisa questionar o que está por trás da norma jurídica ou da jurisprudência prolatada pelos tribunais, precisa compreender os jogos de poder que compõem a tomada de decisão, a conjuntura no qual está inserido.

A ideia de emancipação humana, analisada sob o viés marxista, pressupõe a completa superação do sistema capitalista e do trabalho assalariado. No entanto, isto é impossível sob o prisma do Direito, uma vez que esta área das ciências não tem o poder de, por si só, mudar o sistema como um todo. Mas é possível, através do ensino jurídico, transformar a realidade, ainda que não se consiga superar completamente o modelo capitalista.

Isso se torna possível através do conhecimento, pelos sujeitos sociais, das condições históricas nas quais se inserem, da luta de classes, da natureza e realidade do capitalismo. É possível, através de um modelo de educação que tenha por base a crítica ao sistema, formar profissionais com capacidade de problematizar as ideologias vigentes e o próprio sistema, contribuindo ativamente para a desconstrução de paradigmas. É possível, em outras palavras, formar indivíduos que possam agir dentro dos limites do Direito para melhorar a realidade social, transformando-a para melhor, reduzindo as injustiças sociais e a desigualdade.

Assim, é preciso refletir sobre as práticas avaliativas reinantes para, a partir destes resultados, repensar as formas de realizar o ensino jurídico com o objetivo de alcançar a emancipação humana, a construção de uma sociedade capaz de superar a lógica cruel imposta pelo capital.

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

Nesse sentido, a avaliação, dentro da esfera jurídica, vai reproduzir esse modelo de educação voltada, na maioria das vezes, à reprodução, à memorização da teoria e técnicas jurídicas (Aguiar, 2004; Bezerra, 2008; Prado, 2015). Trata-se do modelo de avaliação classificatória, baseado em pedagogias tradicionais, com o objetivo de classificar e rotular os alunos (Luckesi, 2000).

No contexto da sociedade capitalista, onde a desigualdade é a regra, não a exceção, a avaliação torna-se instrumento de ordenação dos indivíduos em camadas, estratos sociais. Reconhecer a natureza classificatória da avaliação, no entanto, não significa dispensar sua necessidade (Demo, 2002). Trata-se de uma etapa essencial ao processo pedagógico como um todo, pois “[...] qualquer atividade humana precisa ser medida ou avaliada, em termos racionais, para que se conheça dos progressos ou falhas verificados” (Melo Filho, 1979, p. 61).

Alguns estudiosos, inclusive, defendem que qualquer análise do sistema educacional deve passar pelo estudo do processo avaliativo, considerado como eixo central do próprio processo educativo (Hoffmann, 2001, 2003; Saul, 1995; Freitas, 1995). Assim, ao invés de ser instrumento de opressão, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento capaz de auxiliar professores e alunos no processo de apreensão e transformação da realidade (Luckesi, 2000, Hoffmann, 2005).

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve também se nortear pela busca da emancipação humana, perimindo que os indivíduos possam compreender o objetivo das disciplinas estudadas e sua aplicabilidade prática, aumentando a capacidade de compreensão das demandas histórico-sociais e o conseqüente domínio de conhecimentos e técnicas capazes de alterar positivamente a sociedade.

Na esfera jurídica, esta necessidade é ainda mais pungente, haja vista que o atual modelo de ensino prevalecente privilegia

aspectos de uma pedagogia tradicional de educação que não permitem à generalidade dos indivíduos a inferência concreta e efetiva na realidade, sendo necessário lançar novos olhares sobre este aspecto da educação jurídica.

As práticas avaliativas, nos cursos jurídicos, refletem o próprio ambiente em que se inserem, diga-se, o próprio sistema capitalista e suas necessidades e características, precisando, portanto, de reformulação. A elaboração do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) seria um claro exemplo disto. Para o exercício da prática advocatícia se exige prévia inscrição na OAB, única legitimada para verificação da capacidade neste sentido. A Lei nº 8.906/1994, que instituiu o Estatuto da Advocacia da OAB prevê, em seu corpo, que o exercício da advocacia está condicionado à aprovação prévia no Exame da Ordem (art. 8º, IV). São cobrados conhecimentos relacionados com a lei, doutrina e jurisprudência, em provas que misturam questões de múltipla escolha, dissertativas e de elaboração de peças jurídicas.

Outro exemplo, são as provas realizadas para provimento de vagas de cargos públicos, através dos concursos. Sabe-se que o bacharel em Direito ocupa grande parte dos cargos públicos, que pressupõem o conhecimento de normas jurídicas e técnicas de administração pública. Exige-se, nos na maioria dos concursos, o domínio das leis, doutrina, jurisprudência, técnicas e procedimentos jurídico-administrativos, deixando-se de lado a capacidade crítica, argumentativa e criadora do indivíduo para transformar a realidade em que está inserido enquanto agente estatal.

Os cursos jurídicos buscam, essencialmente, formar profissionais para reproduzir, de maneira automática, as normas que organizam e dão força ao próprio sistema, sendo a formação humana emancipadora deixada de lado para dar lugar a formação técnica e profissionalizante.

Vários profissionais da esfera jurídica estudados por Chaves (2017), como advogados, que passaram a lecionar no ensino superior, encontram-se despreparados para questões pedagógico-didáticas. O reflexo dessa situação, dentre outros fatores, está no

fato de que as formas de avaliação empregadas por tais profissionais acabam por refletir as formas de avaliação com as quais eles tiveram contato na vida escolar. E essa forma de avaliação reproduz basicamente os métodos tradicionais, utilizando-se provas escritas para medir o aprendizado do aluno, o que limita bastante o amadurecimento intelectual do indivíduo para o desenvolvimento de uma profissão.

Os métodos tradicionais de avaliação envolvem, majoritariamente, a verificação da aprendizagem através da “[...] prova objetiva, prova dissertativa, seminário, trabalho em grupo, debate, relatório individual, autoavaliação, observação e conselho de classe” (*Revista Escola*, 2013; Leite, 2016, p. 4).

Assim, existem funções básicas dos discentes e docentes dentro da universidade. Aos discentes cabe a conclusão do curso através da aprovação na disciplina, o que pressupõe o atingimento de uma série de notas mínimas. Ao professor cabe “[...] dar aulas, avaliar e atribuir notas” (Chaves, 2017, p. 4). Ambos os lados acabam se submetendo mecanicamente ao “ritual” proposto nas universidades, sem sequer passar perto da ideia de uma formação direcionada à quebra de rupturas dentro do sistema, muito menos de uma formação voltada à emancipação humana (Chaves, 2017).

No entanto, como bem elucida Tonet (2016, p. 24), “[...] uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se pretende construir”. Quando o objetivo da educação é a construção de uma sociedade realmente humana, torna-se preciso “tomar conhecimento da realidade brasileira e da forma como ela se insere na crise do capital internacional. Somente assim poder-se-á tomar decisões lúcidas na atividade educativa cotidiana, em direção à real emancipação humana” (Tonet, 2016, p. 39).

A avaliação nos cursos de Direito no Brasil deve refletir, em um primeiro momento, práticas pedagógicas voltadas a desconstrução da desigualdade reinante no meio social. E o pano de fundo da construção e consolidação destas práticas deve ser o anseio pela transformação da realidade, pelo fim da pobreza e

marginalização de milhares de indivíduos, bem como de toda e qualquer forma de exploração humana.

Como bem esclarece Loch (2009), é possível implementar uma educação emancipadora em nosso país. Já existem, inclusive, projetos em curso neste sentido. Sendo assim, é possível, mesmo dentro do sistema jurídico de ensino, historicamente tão fechado em si mesmo (Bastos, 2000; Bittar, 2006, Bezerra, 2008) formular práticas educativas que ampliem, consideravelmente, o conhecimento crítico do indivíduo sobre a sociedade, a história humana e a função que a educação exerce dentro de tal contexto.

A construção de um Direito voltado à emancipação humana deve ocorrer em plena paridade com o ambiente social onde se insere e para o qual se destina. Para isto, deve levar em consideração uma série de questões. A primeira delas é o fato de que os métodos tradicionais de ensino, que envolvem os já conhecidos métodos de avaliação, está ultrapassada.

Aulas meramente expositivas, que pontuam o aluno pela capacidade de reprodução dos conteúdos em provas escritas, orais, relatórios, seminários, etc., devem ser repensados. Tratam-se de formas de avaliação que não podem ser os únicos instrumentos utilizados por professores para medir o aprendizado do aluno. Isto envolve a compreensão de que as aulas devem permitir uma troca recíproca de conhecimentos entre discentes e docentes, para que ambos possam aproveitar o processo de ensino e aprendizagem de forma enriquecedora (Leite, 2016).

É preciso superar a “filosofia do medo” ainda reinante dentro do ambiente jurídico (Leite, 2016). Com isto, referimo-nos a utilização dos testes como instrumentos de controle e coação dentro da sala de aula. Uma vez que os processos avaliativos são naturalmente classificatórios, uma pedagogia de ensino que force o discente ao estudo através do medo e da coação tende a ter efeitos extremamente negativos, uma vez que ela cria indivíduos que se acostumam a reproduzir mecanicamente a opinião de seus docentes, acirra a competitividade entre alunos e desestimula, por vezes, uma reflexão crítica sobre o próprio sistema capitalista.

Esta “filosofia do medo” caminha *pari passu* com posturas autoritárias de professores que impõem seu poder pelos títulos que possuem ou pelo cargo que ocupam fora da sala de aula (Leite, 2016). Trata-se, definitivamente, de um modelo de educação que de maneira alguma se coaduna com uma educação voltada à emancipação humana, voltada a construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade.

Além disso, é preciso reconhecer que o domínio de técnicas e procedimentos avaliativos é fundamental para o exercício do magistério jurídico. Como não há, de maneira geral, formação em didática do ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Direito pelo Brasil, muito do processo avaliativo que se verifica dentro do espaço da sala de aula reproduz os modelos e práticas que foram vivenciados pelos professores quando ainda eram alunos. No entanto, a avaliação é um processo técnico que exige o domínio de conhecimentos pedagógicos essenciais, pressupondo a prévia capacitação do professor para o exercício da docência. Uma preparação efetiva no âmbito da pedagogia do ensino é essencial a professores da área jurídica, especialmente no que diz respeito à avaliação (Leite, 2016).

A avaliação deve permitir, em resumo, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores. Isto perpassa o contínuo questionamento sobre a utilidade dos conhecimentos lecionados em sala de aula não apenas para a vida profissional do aluno, mas, e principalmente, para a vida social (Leite, 2016). A compreensão do contexto histórico no qual os indivíduos estão inseridos, da realidade do sistema, da luta de classes, da pobreza e marginalização que impera no ambiente social é fundamental dentro do ambiente da universidade. Isto se dá através do ensino contínuo destes valores em todas as disciplinas jurídicas, mesmo as dogmáticas. Ou seja, do ensino do processo histórico, dos direitos humanos, da capacidade crítica e argumentativa de reagir ao próprio sistema.

Por fim, é preciso que o processo de avaliação englobe estratégias “multidimensionais” (Oliveira, 2004). Isto significa

afirmar que a avaliação deve utilizar, ao máximo, o tripé universitário. Ensino, pesquisa e extensão devem ser aproveitados dentro do processo de compreensão de conteúdos para permitir que o discente tenha uma visão multidimensional do conhecimento. Incluir atividades que se concretizem fora da sala de aula ao processo de ensino é uma das estratégias mais eficientes em termos de compreensão da aplicabilidade prática dos conhecimentos estudados dentro das disciplinas teóricas, principalmente quando tais atividades envolvem o contato do discente com as desigualdades reinantes no ambiente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões aqui apresentadas, evidenciamos a nossa preocupação com a crise atual pela qual passa o ensino jurídico brasileiro, em que há ainda a prevalência de uma metodologia conservadora e sem maiores correlações com as necessidades da conjuntura contemporânea, o que faz com que os problemas vislumbrados ao longo deste texto se tornem barreiras para se alcançar uma educação jurídica com vistas a uma formação emancipadora, algumas reflexões merecem ser registradas, a título conclusivo, pois só assim teremos a certeza de que cumprimos nosso papel de pesquisadoras e de profissionais que atuam diariamente no magistério superior jurídico.

Nas exatas palavras de Torres Santomé (2003, p.30), “[...] a educação, mesmo em suas etapas obrigatórias, parece querer adotar cada vez mais os argumentos da capacitação profissional, isto é, habilitar apenas para encontrar empregos, preferencialmente bem pagos”.

Nessa seara, discutimos que o ensino jurídico também atravessa crises dentro desse contexto mais geral, assim como identificamos ainda causas mais específicas para a não efetivação do seu verdadeiro papel, qual seja: realizar uma formação voltada à emancipação humana.

Destacamos, dentre as referidas causas a necessidade de reformular as práticas pedagógicas e aqui se insere necessariamente as práticas avaliativas, a fim de conseguirmos formar profissionais com consciência crítica e visão humanística, que possam se deparar com a realidade desafiadora que vivenciamos, sendo agentes transformadores dessa realidade e concretizadores dos direitos mais amplos possíveis, afastando-se do paradigma de se ter uma educação a serviço das leis do mercado.

Portanto, comungamos do pensamento de Mészáros quando o mesmo propõe a construção de uma vertente educacional contra-hegemônica, afirmando que só a educação contínua permanente e libertadora é capaz de transformar o trabalhador em uma pessoa que pensa e se posiciona de forma a utilizar seu conhecimento como meio para transformar a realidade.

Assim, resta-nos concluir, parafraseando o supracitado autor, que “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital” (*Ibid*, 2005, p. 48).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BASTOS, A. W. *Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BEZERRA, R. T. *Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

BITTAR, E. C. B. *Estudos Sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CHAVES, S. M. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*, 2011. Disponível em:

<<http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/03/avaliacao1.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2023.

CORDEIRO, C. P. B. S.; MONTE, H. M. C.; LINS JÚNIOR, G. S. A deficiência na formação pedagógica dos professores de Direito. In: IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 9.ed., 2015. *Anais da IX reunião*. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 13 mar. 2017.

DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOMINGUES, A. A. Observando, compreendendo e construindo a educação jurídica na sociedade contemporânea: notas conceituais. *Revista Jurídica Faculdades Integradas Curitiba*, PR, n. 17, v. 1, p. 213-243, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 20.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, K. L. S. *A avaliação de aprendizagem nos cursos jurídicos: estratégias educacionais para um ensino superior de qualidade por meio de uma avaliação formativa e qualitativa*. *Publica Direito*. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a41acbd3ffd616b5>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

LOCH, J. M. P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. *Revista Química nova na escola*. São Paulo, SP, n. 12, v.1, nov. 2009.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. V. II. Trad. Schneider, N.; Tonet, I.; Fortes, R. V. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MELO FILHO, A. *Metodologia do Ensino Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1979.
- MÉSZÁROS, I. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOURA, T. M. M.; RIBEIRO, N. N. A. *Metodologia da “ensinagem” na Educação superior*. Maceió: Edufal, 2015.
- MURARO, C. C. A formação do professor de direito. *Revista Âmbito Jurídico*. Rio Grande, RS, v. 13, n. 73, fev. 2010.
- OLIVEIRA, A. M. *Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2004.
- PRADO, E. C. (org.). *Educação Jurídica: dilemas atuais*. Maceió: Edufal, 2015.
- REVISTA ESCOLA. Os nove jeitos mais comuns de avaliar os estudantes e os benefícios de cada um. *Revista Escola*. Disponível em: <<http://www.bntusina.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/240/60/arquivos/File/novejeitoscomunsdeavaliarosestudantes.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- TONET, I. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 15

PRÁTICAS CURRICULARES DO/NO ENSINO REMOTO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FLEXEIRAS: EM PAUTA OS SABERESFAZERES¹ DAS EDUCADORAS²

Cléia da Silva Lima³

Valéria Campos Cavalcante⁴

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa realizada em três escolas do município de Flexeiras, tendo como objetivo ressaltar práticas pedagógicas contra-hegemônicas que reconheçam as realidades e os saberes dos estudantes nos currículos escolares, no momento pandêmico (2020/2021). Diante da dimensão da pesquisa, neste recorte, trazemos as narrativas de professoras, que atuavam no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para tal, utilizamos como metodologia uma abordagem qualitativa, baseada em estudo de casos múltiplos, nosso olhar esteve focado nas narrativas das educadoras, as quais foram obtidas nas entrevistas e nas sessões de conversa, bem como nas amostras de atividades e de materiais produzidos no ensino

¹ Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos clara a indissociabilidade semântica que existe entre eles.

² Todas as investigadas pertencem ao sexo feminino.

³ Graduada em História e Pedagogia. Mestrado em Educação- PPGE/ UFAL. Membro do grupo de pesquisa: GEDIC - Educação, Currículo e Diversidade. E-mail: cleialima5@gmail.com.

⁴ Graduada em Letras e Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE/UFAL. Membro do grupo de Pesquisa: GEDIC - Educação, Currículo e Diversidade. E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br.

remoto, apresentando os currículos vivenciados na pandemia da Covid-19, no município investigado.

Nesse sentido, importa registrar que, com a pandemia da Covid-19, para validar o ano letivo 2020, em Alagoas, o governo do estado emitiu o Decreto nº 69.501 de 13/03/2020, que determinou ampliar o isolamento e o distanciamento social e, conseqüentemente, a aprendizagem e a suspensão das aulas presenciais no estado, promovendo o ensino remoto como prática educacional. Em consequência disso, houve, também, a exposição do Decreto estadual nº 69.527, de 17/03/2020, que dispôs sobre a ausência de oferta de atividades pedagógicas presenciais, em razão da necessidade de se reduzir o contágio e a disseminação da doença em comento, obrigando as escolas e os alunos a adaptarem-se à realidade do ensino remoto. Nesse aspecto, o aluno esteve longe fisicamente do professor, o que fez que se rompesse com a interação dialógica face a face, e provocasse um enfretamento de ambos no tocante ao movimento *ensino-aprendizagem-ensino*.

Essa realidade, pensada para ser inicialmente temporária, tornou-se duradoura devido às ondas geradas pela Pandemia, sobretudo, pelo aparecimento de novas variantes do coronavírus; e, nesse contexto, as escolas necessitaram adotar as aulas remotas. Tal estratégia apresentou-se como essencial para que o professor não perdesse o vínculo com os estudantes.

Nesse íterim, muitas dificuldades socioeconômicas para acessar as aulas se revelaram como a situação de desigualdade que se sobressaiu, expondo a falta de acesso à tecnologia pelos alunos, os pacotes de dados mostraram-se insuficientes, o desemprego dos pais avultava ainda mais essa desigualdade. Ademais, foi evidenciada a crise econômica presente na realidade desses estudantes, os quais frequentam as escolas públicas alagoanas, situação antes camuflada pelo acesso ao ensino de forma presencial nas escolas de Alagoas.

Em razão disso, compreendemos que o ensino remoto, mediado ou não por tecnologias digitais em substituição das aulas presenciais, fez com que as escolas catalisassem angústias

presentes na vida dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos professores.

Desse modo, considerando esses pressupostos, metodologicamente, este capítulo está, assim, organizado: 1. Introdução; 2. Caminhos metodológicos; 3. Aspectos legais e reais na educação do/no município de Flexeiras: ensino remoto em questão; 4. Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais às práticas curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias; 5. Considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, enveredamo-nos por um percurso metodológico de natureza qualitativa, o qual respondeu a questões muito particulares, [trabalhando] “com um universo de significados” (Minayo, 2010, p. 21). Quanto à técnica, focamo-nos no “estudo de casos múltiplos” (Stake, 2007), para que nos propuséssemos a descrever um sistema de significados das escolas públicas da zona da mata de Alagoas.

Necessária foi, também, para este estudo, a realização de revisão bibliográfica e de leitura interpretativa. Esta leitura envolveu textos sobre o tema investigado.

Nessa conjuntura, para o conjunto de fonte de coleta de dados, o trabalho valeu-se de entrevista semiestruturada, que foi aplicada junto a 9 (nove) professoras. Registramos que o *lócus* se constitui de três escolas, que compuseram os *loci* da investigação, as quais estão localizadas no município de Flexeiras. Essas unidades escolares ofertam Ensino Fundamental anos iniciais – 1º ao 5º ano, no turno diurno. Essas escolas foram escolhidas por se situarem em regiões distintas. Em relação à faixa de idade das entrevistadas, 4 (quatro) têm entre 31 anos e 40 anos e as outras 5 (cinco) entre 41 anos e 50 anos. No que diz respeito à escolaridade, todas possuem curso superior em Pedagogia. Vale salientar que todas as participantes da pesquisa atuaram com o ensino remoto emergencial nas turmas investigadas.

É importante ressaltarmos acerca deste estudo que os dados foram analisados a partir do princípio da análise textual discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2013), proveniente dos pronunciamentos das professoras mencionadas. Ressaltamos, nesse sentido, a importância da coleta das narrativas, por entendê-las como fundamentais para esta pesquisa, uma vez que só ouvindo tais narrativas foi que pudemos compreender e "[...] escrever uma história [...] na qual o que conta é a experiência cotidiana [dos] praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais *aprendemos, ensinamos*" (Alves, 2008, p. 133).

Enfatizamos, no que concerne às inquietações surgidas, que todas elas estão centradas em torno das ações curriculares, e como os currículos foram reconfigurados pelas professoras selecionadas. Para tanto, tentamos desvelar quais currículos e seus desdobramentos ocorreram durante o período de aulas remotas, tanto pelo uso das tecnologias, bem como por meio de apostilas.

O recorte temporal para esta investigação foi o do período de 2020 à 2021, até dezembro, partindo-se do pressuposto de que analisar os currículos vivenciados pelas escolas, nesses anos, diz respeito à relação daquilo que os professores fizeram e produziram em suas vivências, e quais concepções curriculares os orientavam, incluindo-se, nesse âmbito, os materiais que eles receberam ou produziram.

ASPECTOS LEGAIS E REAIS NA EDUCAÇÃO DO/NO MUNICÍPIO DE FLEXEIRAS: ENSINO REMOTO EM QUESTÃO

O Ensino Remoto Emergencial foi uma mudança repentina na maneira de ensinar, envolvendo abordagens práticas, pedagógicas, curriculares e metodológicas em circunstâncias críticas. Nesse aspecto, a flexibilização do *ensino-aprendizagem*, o ritmo com que ocorreu essa situação gerou dúvidas em relação ao formato de transferir conhecimento.

Para uma melhor compreensão do conceito de ensino remoto, recorreremos a Moreira e Sclimmer (2020, p. 8), quando afirmam que

O Ensino Remoto se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Tal entendimento nos faz compreender que trabalhar o processo de escolarização remotamente se configurou como um dos maiores enfrentamentos para as escolas e para os professores do Brasil e do mundo, e, em Flexeiras/AL, essa realidade não foi diferente. O grande desafio desse momento foi, desse modo, amenizar os impactos aos currículos com a suspensão das aulas presenciais e obter um olhar diferenciado junto aos estudantes, produzindo um novo processo de *ensino-aprendizagem-ensino* sem sair de casa.

A educação no município, no momento da pesquisa (2020/2021), estava sendo ofertada de maneira remota em 16 (dezesseis) escolas. O Sistema de ensino municipal de Flexeiras, no momento pandêmico, precisou buscar alternativas para que o direito à educação não fosse negligenciado, e foram os decretos estaduais que deram direcionamentos a esse novo fazer educacional flexeirense. No município, os gestores se apoiaram, inicialmente, no parecer do CNE 05/2020, o qual fixou orientações para o desenvolvimento de atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19).

Seguindo a recomendação estadual, o município de Flexeiras, lócus da pesquisa, por meio do Decreto nº 001/2020/Flexeiras, tomou medidas para facilitar o isolamento social, ao decretar o fechamento de estabelecimentos comerciais, e restringir o acesso a lugares, além de recomendar horários alternados às empresas,

possibilitar trabalho em *home office*⁵ e determinar o fechamento das escolas.

Como um dos caminhos seguidos diante do distanciamento social, a partir do estabelecimento de estratégias e de metodologias de *ensino-aprendizagem* urgentes e necessárias, o município de Flexeiras adotou as orientações determinadas em documentos normativos estaduais que orientavam e direcionam as contextualizações do ensino remoto como possibilidade para o momento. Um desses documentos foi denominado de Referencial Curricular de Habilidades Prioritárias de Alagoas.

Nesse contexto, descortinava-se, também, uma das faces do Recal prioritário: a de favorecer a desvalorização dos saberes, práticas docentes e escolares, e esvaziou o sentido dos currículos, ao reduzir a construção do conhecimento crítico e emancipador dos estudantes a uma mera transposição de conteúdos e atividades para ambientes virtuais. Tudo isso sem considerar o conhecimento já sistematizado por profissionais da educação nas instituições de ensino e cientificamente validado.

Flexeiras, assim como os demais municípios do estado, fecharam as escolas no início da pandemia, e, meses depois, adotou o ensino remoto, ao procurar viabilizar reunião com professores na Plataforma *Google Meet* e o retorno das aulas por atividades não presenciais com os alunos da Educação Básica, por meio de apostilas. Por conta própria, alguns professores da rede de ensino fizeram acompanhamento de suas turmas via *WhatsApp* para tirar dúvidas de como seriam resolvidas as questões das atividades. É sempre bom lembrarmos, nesse sentido, que nem todos os estudantes tinham acesso à *internet*.

Ao longo do desenvolvimento da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação agiu de modo a orientar seus professores para trabalhar no ensino remoto. Logo, no mês de maio, solicitava-

⁵ *Home office* é uma forma de relação de trabalho na qual o colaborador atua a distância. Para isso, faz uso dos meios computacionais para produzir junto à empresa, como se estivesse trabalhando presencialmente.

se que os docentes, primeiramente, estabelecessem contato com as famílias dos alunos, por meio das redes sociais, visando manter o vínculo e formar um grupo para os próximos encaminhamentos das turmas.

Em seguida, os professores receberam orientações iniciais das escolas em que atuam da equipe diretiva e da coordenação pedagógica, de como construir as apostilas. Essas orientações iniciais referiam-se aos currículos prescritos, às quantidades de questões, e à disposição de o material para impressão ser organizado por blocos de componentes curriculares.

Em Flexeiras, inúmeras foram as reuniões para se estabelecer o ensino remoto. O foco de nosso olhar era para os estudantes que não tinham acesso à internet e muito menos equipamentos tecnológicos em casa. Isso significou entender suas características sociais, suas realidades e vivências no momento pandêmico, visto que, embora o ensino remoto em Alagoas tivesse sido regulamentado pelo MEC, o município não estava preparado para utilizá-lo.

Dessa forma, acentuamos que o maior enfrentamento para as escolas municipais, após as orientações do trabalho remoto, esteve centrado em desenvolver propostas curriculares que ultrapassassem a visão bancária de educação, ainda tão presente na educação presencial. Mesmo que tenha havido esse combate, durante as aulas remotas, ganhou destaque a visão aludida, o que conduziu o educando à memorização mecânica dos conteúdos, e, assim, caracterizou a educação como um ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos por meio de apostilas.

Vale registrar, nessa perspectiva, as disposições da Portaria SEMED nº 001/2020, a qual, no seu art. 1º, estabeleceu orientações referentes às atividades não presenciais nas Unidades da Rede Pública de Ensino de Flexeiras-Alagoas, e, em seu art. 2º, determinava o retorno das aulas não presenciais, ao definir os parâmetros organizativos, a execução de seus currículos e dos programas, da seguinte forma:

Inciso I. Por atividades não presenciais entende-se o conjunto de atividades, realizadas ou não com mediação tecnológica, que assegure o atendimento dos estudantes para fins de cumprimento da carga horária obrigatória e da promoção das aprendizagens essenciais.

Inciso II. As atividades não presenciais podem ser realizadas por meio de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas por meio destas práticas.

Inciso III. Compete à comunidade escolar analisar quais estratégias são mais adequadas para o alcance de todos os discentes (material impresso, roteiro de estudos, videoaulas, entre outros) (Flexeiras, 2020).

Nesse aspecto, a proposta estabelecida pela SEMED objetivava minimizar os prejuízos decorrentes da suspensão das atividades presenciais, ao apresentar estratégias metodológicas e didático-pedagógicas com a utilização ou não de tecnologias.

Como notamos, as orientações didáticas advindas da SEMED de Flexeiras evidenciavam a preocupação em viabilizar algumas ações para que os estudantes mantivessem o vínculo com a instituição escolar. Para tanto, eles receberam orientações dos professores via mídias, aulas remotas pelo *Google Meet* e/ou *WhatsApp*, envio de vídeos, materiais *on-line* pelos professores, entrega de material impresso, tudo para tentar estabelecer ou dar continuidade ao processo de *ensino-aprendizagem*.

DAS PRESCRIÇÕES IMPOSTAS PELAS POLÍTICAS NACIONAIS E LOCAIS ÀS PRÁTICAS CURRICULARES CONTRA-HEGEMÔNICAS E EMANCIPATÓRIAS

Nesta dimensão e categoria, refletimos sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas investigadas. O nosso foco está sobre os ineditismos do ensino remoto que aconteceram no momento da pandemia da Covid-19, e extrapolaram as prescrições impostas pela Seduc-AL, especificamente no que se refere ao referencial prioritário, com as chamadas Habilidades emergenciais

do Recal prioritário, definidas como prescrição para o ensino remoto na rede pública de educação.

O município de Flexeiras recebeu as orientações da rede estadual e implementou as aulas remotas, mas com um grande enfrentamento: as escolas e os professores deveriam trabalhar com um referencial prioritário, que não apresentava a concepção que atendessem às necessidades da comunidade escolar no momento pandêmico.

A esse respeito, no período pandêmico, presenciamos mudanças das práticas curriculares dos professores, os quais tiveram que dispor de um tempo maior de preparação do seu material didático do que nas aulas presenciais, além de antecipação de situações urgentes, antes gerenciadas em sala de aula. Ademais, esses profissionais tiveram que lidar com imprevistos como ferramentas on-line, alunos invisíveis nas telas, ou até mesmo a ausência desses alunos na sala virtual.

Sendo assim, os professores necessitaram reinventar currículos e metodologias, e isso gerou inseguranças e ansiedades, conforme detectamos nas falas abaixo:

Eu questiono a forma como o Estado implementa as propostas, eu acho que esse tipo de documento deveria ser muito bem discutido com os professores, mas não, ele é discutido lá em cima, com uma equipe técnica, não é discutido com quem realmente trabalha na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em sala de aula. Mas o que nós percebemos é que quando chega na escola, é nos apresentado e solicitado que use nos planos de trabalho (Professora Antúrios, escola Canudos, 2020).

[...] E agora vamos ter que fazer? Usar essas habilidades prioritárias? Ninguém informou como, eu já tinha dificuldade com a BNCC, com o Recal antes da pandemia, agora com o ensino remoto então piorou, estamos trabalhando no escuro, [...] e a Seduc/AL não fez uma reunião conosco, não fez uma formação continuada para orientar, vamos ter que aprender juntos/as (Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal).

[...] E a realidade dos estudantes onde fica com essas habilidades prioritárias? Parece que nada está acontecendo para os técnicos da Seduc, agora pronto usamos as habilidades prioritárias e tudo se resolve, estou

muito preocupada é com as famílias e com os estudantes, eles querem que a gente finja que está tudo bem, eu vou continuar trabalhando as dificuldades dos estudantes (Professora Tulipa, Escola Margarida Alves, 2020).

Por meio dessas narrativas, constatamos que a imposição das orientações curriculares pelo estado não foi aceita passivamente; houve resistências, conforme informa a educadora: “[...] estou muito preocupada é com as famílias e com os estudantes, eles querem que a gente finja que está tudo bem, eu vou continuar trabalhando as dificuldades dos estudantes” (Professora Tulipa). Nesse sentido, ocorreu a indignação das educadoras diante da complexidade de se trabalhar no ensino remoto, sem condições e sem formação, a partir de um currículo prescrito que não se conhecia.

Nessa conjuntura, os educadores tiveram seus trabalhos intensificados com novas demandas, todas imprevisíveis/inéditas, sobretudo, por causa das condições socioeconômicas das famílias, dos estudantes e dos próprios professores para adquirirem aparatos tecnológicos ou rede de internet, que permitissem o acesso consistente para comportar as aulas remotas.

É, pois, nesse sentido, que Santos (2020, p. 15) afirma que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”.

Ao olhar por esse ângulo, vemos que os professores do município de Flexeiras assumiram uma função singular e importante para a sociedade local, na medida em que viabilizaram a permanência dos estudantes no ensino remoto, e vincularam suas práticas pedagógicas com a função sociopolítica da educação.

Entendemos, desse modo, que as escolas e os professores tinham em mãos um currículo mínimo imposto a ser seguido, com padrões que serviam como guia para darem suas aulas. Eles entenderam que o documento prescritivo tinha como objetivo uniformizar a educação no estado, mas não abria espaço para se discutir a realidade dos estudantes.

Mesmo com essas prescrições, muitos educadores optaram pela desobediência epistêmica (Hooks, 2017). Assim, mesmo no contexto de caos, as educadoras seguiram reafirmando o compromisso com os estudantes. Cada escola com suas especificidades e diferenças produziram currículos com dinâmicas pedagógicas próprias, as quais extrapolaram a normatividade homogênea, ao se produzir currículos irrepetíveis no contexto da complexidade.

Nessa perspectiva, é importante frisar que, ao duvidar do que lhe parecia óbvio, os questionamentos das docentes constituíram-se numa ação contra-hegemônica, e, embora as professoras não soubessem o seu significado, nas entrelinhas da obviedade do currículo, estavam as estratégias de dominação revestidas de uma falsa neutralidade a ser aplicada nas aulas.

Entendemos que a padronização do referencial prioritário nos remete à fala de Candau (2011, p. 38) quando afirma que “as reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva”. Nesse caso, aos professores, a opção dada era a aplicação de conteúdos prioritários, impostos verticalmente, previamente elaborados os quais não contemplavam a realidade vivenciada.

Registramos que esse foi um momento em que as professoras utilizaram seus conhecimentos profissionais e acadêmicos para gerenciarem o trabalho produzido cotidianamente, sendo construtoras de suas práticas, e não apenas executoras da prescrição imposta pelas políticas curriculares nacional e local. Com isso, criaram e recriaram suas táticas para melhor desenvolvimento do processo no cotidiano escolar, conforme exposto em suas narrativas:

Como professora tenho que ter sensibilidade para esse momento, tento fazer uma ligação entre o que estou ensinando e o que os alunos estão passando em casa, a exemplo da *Canção do Exílio*. Pergunto em minhas aulas se eles acham que a quarentena vivenciada não é uma forma de exílio. E desta

forma estou fazendo uma ligação e fazer meus alunos pensar na situação presente (Professora Tulipa, Escola Margarida Alves, 2020).

[...] Eu sempre discuto sobre o papel dos governantes, se estão agindo de maneira correta com a população, precisamos discutir sobre a importância da vacina, da vida, da ciência, isso é mais importante do que ensinar habilidades, habilidades para quê? Trabalho com temas geradores. [...] Nesse momento precisamos é de muita reflexão, e a máxima: ‘ninguém solta a mão de ninguém’ (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves, 2020).

As falas demonstram que as educadoras possuem a consciência de seus papéis como formadoras sociais, e que, nesse sentido, pensam e agem para além das fronteiras da prescrição, ao reconhecerem e resistirem aos desmandos da Seduc/AL, a qual, mesmo no momento pandêmico, tentou limitar a ação pedagógica. Nesse intento, as educadoras reafirmaram o que está além do que é permitido, e seguiram, portanto, em total autonomia, arriscando trilhar outros e novos caminhos, e perspectivaram novas possibilidades e práticas pedagógicas, as quais valorize (Freire, 2019) a construção da/para a autonomia.

Ressaltamos, dessa forma, que algumas interlocutoras demonstraram que, praticamente, abandonaram as prescrições em suas aulas remotas. Elas afirmaram que o mais importante no contexto pandêmico era a vida e a reflexão sobre ela, conforme expõe a professora Lavanda, em sua narrativa: [...] precisamos discutir sobre a importância da vacina, da vida, da ciência, isso é mais importante do que ensinar habilidades, habilidades para quê? Trabalho com temas geradores. [...] Nesse momento precisamos é de muita reflexão” (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves).

Assim, conforme expõe a educadora, os currículos necessitaram ser adaptados para promoverem reflexão sobre o momento vivido, e fazer correlação com temas geradores (Freire, 2019), sobre o que estava acontecendo naquele momento.

Essas falas nos mostram a preocupação das professoras com os estudantes, e as narrativas demonstram que os/as educadores/as do município estavam seguindo a educação humanizadora, ao

abordarem relações coletivas e desafios estabelecidos entre os sujeitos. A aprendizagem ocorreu de maneira horizontal, a partir da escuta, mesmo que distante, na parceria, nas trocas de vivências e de conhecimentos.

Registramos, nesse âmbito, que as educadoras se reconhecem como sujeitos pertencentes ao coletivo. É, nesse sentido, que Freire (2019) relata: “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (2019, p. 106). Por conseguinte, identificamos que a construção do conhecimento foi resultado das trocas realizadas entre educadores e educandos, em um movimento constante de apoio, de suporte e de enfrentamento das dificuldades, de modo coletivo, empático e articulado, conforme exposto nas falas abaixo:

Nos primeiros momentos, ou melhor, nas primeiras semanas de volta às aulas, olhando o Referencial Curricular prioritário não encontrei nenhuma menção a algum vírus, cuidado com o corpo em relação alguma doença, mas o movimento geral da escola, entre nós professores, foi de colocar em pé uma proposta, uma estrutura de ensino remoto que seria possível fazer com as crianças, ensiná-las a se cuidar e orientar seus familiares quanto aos cuidados que deveriam ter. Mesmo elas sendo mais resistentes à infecção, mas podiam se contaminar e principalmente contaminar os idosos ou pessoas com alguma doença prévia dentro de casa. Acredito que a educação é parte integrante e importante na esfera da vida social do aluno e levamos as informações aos estudantes da forma como podíamos, por isso não segui fielmente o documento prioritário (Professora Jasmim, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

A escola que eu trabalho disponibilizou um currículo seguindo as orientações do estado, mas também posso afirmar que fiz algumas modificações que eu achava necessárias, mediante o ritmo e a situação dos meus alunos, às vezes eu tive que procurar metodologias e temas geradores, que iam além do currículo que a Seduc/AL enviou.[...] a realidade vivida dentro das casas, nos indicava que necessitava de um trabalho diferenciado, com temas da realidade, cabendo a nós professores perceber e enriquecer nossas práticas sem seguir à risca o currículo indicado, embora tivéssemos que registrá-lo no plano de trabalho⁶ (Professora Dália, Escola Canudos, 2021).

⁶ Plano de trabalho era o planejamento prescritivo/oficial, discutido e construído nos encontros pedagógicos e neles os professores sistematizavam e organizavam as ações a serem trabalhadas, e, ao fim da quinzena, entregavam na secretaria da

Nessas narrativas, a preocupação maior não estava centrada na transmissão de conteúdos estática e puramente racional de saberes científicos, que se trabalhasse ensinando habilidade, tal qual observamos na educação bancária (Freire, 1987). Ao contrário, constatamos educadoras preocupadas com a saúde física e emocional dos educandos, estruturando coletivamente conhecimentos compartilhados e mediados pelas circunstâncias vivenciadas na comunidade durante a pandemia, a partir das demandas apresentadas pelos próprios discentes, de modo que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 79).

Isso posto, destacamos que as idas até às casas dos discentes, a produção das cestas básicas, as chamadas com carro de som, entre os diversos mecanismos utilizados pelos educadores, como forma de manter o vínculo com os educandos, revela a ação contida na frase "ninguém solta a mão de ninguém" (frase dita pela Professora Lavanda). A postura das educadoras demonstra, portanto, princípios basilares de uma educação humanizadora e libertadora, tais como: solidariedade, sensibilidade e empatia.

Nesse aspecto, expõe a professora Lavanda:

[...] a realidade vivida dentro das casas nos indicava que necessitávamos de um trabalho diferenciado, com temas da realidade, cabendo a nós professores perceber e enriquecer nossas práticas sem seguir à risca o currículo indicado, embora tivéssemos que registrá-lo no plano de trabalho.

Desse modo, entendemos que as professoras recriaram os currículos, e evidenciaram que as políticas curriculares prescritivas podem ser ressignificadas nos diálogos em sala de aula. As falas das professoras nos mostram que prevaleceu a concepção de educação emancipatória e humanizadora (Freire, 2019), considerando que adotaram a utilização de temas geradores, os

escola. Era um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar aos conteúdos.

quais dialogavam com a realidade dos estudantes naquele momento, conforme fica claro nas narrativas dos/as profissionais, quando afirmaram:

[...] nosso tema gerador inicial foi o uso de máscara e como se proteger do vírus, uma vez que muitos estudantes não queriam usar a máscara, e não tinham o hábito de usar o álcool nas mãos; por isso esse foi o nosso primeiro tema gerador (Professora Magnólia, Escola Canudos, 2021).

[...] um outro tema gerador foi a vacina, pois percebemos, nos poucos contatos com os estudantes, que havia uma grande resistência em tomar a vacina, entendendo que existia muitas *fake news* circulando no *WhatsApp*, por isso esse foi um tema gerador que nós escolhemos no planejamento coletivo. Como a companheira disse, nosso objetivo era a vida, a sobrevivência, depois os aspectos pedagógicos (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Os temas geradores surgiram das necessidades dos próprios estudantes e da comunidade; tivemos o cuidado de escutar os estudantes, para poder pensar em planejamentos que contemplassem os desafios impostos, principalmente porque eram desconhecidos para todo mundo. [...] A gente é professor, a gente é amigo, a gente é confidente, a gente é psicólogo e às vezes até médico, e aprendemos muito com eles (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

Ao analisarmos essas falas, notamos que o grande diferencial foi o respeito, a parceria, o olhar atento e acolhedor. Enfatizamos, assim, que a comunicação e a horizontalidade nas relações reafirmaram a postura democrática, a partir de uma formação ética, humanizadora e libertária (Freire, 2019), e, desse modo, compreendemos que o documento prioritário e as habilidades não aparecem nessas falas.

Por conseguinte, é possível inferir que essa postura adotada pelas professoras de Flexeiras viabilizou uma prática pedagógica alicerçada no respeito, no compromisso, conforme verificamos numa das narrativas a que tivemos acesso: “Os temas geradores surgiram das necessidades dos próprios estudantes e da comunidade; tivemos o cuidado de escutar os estudantes” [...] “A gente é professor, a gente é amigo, a gente é confidente, a gente é

psicólogo e às vezes até médico, e aprendemos muito com eles” (Professora Dália, Escola Canudos, 2021).

Essas falas nos mostram o que Ferraço (2004) e Oliveira (2003) afirmam: a dimensão do currículo vai muito além das prescrições escritas e formais impostas às escolas, pois os currículos realizados são redes de *fazer-saberes*, de *discursos e práticas*, compartilhados entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos.

Salientamos, assim, que a docência foi além da transposição de conteúdo, e que, mesmo que as aulas remotas tenham sido realizadas no período de isolamento social, os educadores continuaram lutando e se utilizando de sua profissionalidade para que o essencial estivesse presente. Isso se verificou nos casos da higienização, da convivência, do diálogo, das interações, pois, com essas ações, foi possível chegar às casas dos alunos e ensinar a quem estivesse ao alcance desses ensinamentos, virtualmente.

Essas narrativas nos remete a Freire (2019, p. 38), quando ele enfatiza sobre os saberes necessários à prática educativa, ao dizer que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática educativa”. Desse modo, durante a pandemia, o ensinar exigiu uma prática docente crítica e implicada no pensar certo, ao envolver o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, as práticas curriculares vivenciadas no ensino fundamental anos iniciais (Freire, 2019) foi o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática com a disponibilidade de mudar.

Entendemos, assim, que, para alcançar o aluno, fez-se necessário ir além das prescrições do currículo. Naquele momento, a realidade estava repleta de urgências que davam novos significados às orientações oficiais.

Nesse intento, diante de todas as dificuldades enfrentadas, os professores precisaram refletir sobre a necessidade de acolhimento dos alunos em tempos de isolamento social. Em virtude do afastamento físico da escola, eles tiveram o grande desafio de transformar o seu ambiente residencial, semelhante aos

professores, em sala de aula improvisada, e compartilhar com todos os familiares saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades.

Dessa maneira, foi importante considerar a realidade municipal, uma comunidade complexa, com grandes diferenças econômicas, sociais e políticas, na qual as escolas se encontravam, frente ao trabalho remoto tecnológico, com uma diversidade de códigos prioritários a serem trabalhados.

Percebemos, nesse sentido, uma relação conflituosa, mas de extrema importância para os docentes. A pesquisa destaca as ações oriundas especificamente das *táticas* (Certeau, 2014) usadas pelas professoras, ao utilizarem as habilidades prioritárias que apontam a ruptura com a monocultura do saber (Santos, 2008). Buscamos, assim, indícios de práticas curriculares e experiências sociais vivenciadas pelos estudantes que merecem ser legitimadas, para que, no currículo, elas avancem no seu significado emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que, no cenário pandêmico, as práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas no ensino remoto apresentaram-se como uma das práticas de ensino mais vulneráveis, principalmente pelos aspectos sociais dos professores e dois estudantes. No tocante aos professores, suas narrativas ressaltaram as limitações no manuseio das mídias digitais, principalmente pela falta de formação para trabalharem com os recursos tecnológicos nas plataformas digitais.

Nesse período, percebemos, ainda, a partir das vozes dos participantes da pesquisa, que, para a prática pedagógica curricular mediada fora do ambiente escolar, o professor, durante o processo ensino-aprendizagem, teve a responsabilidade de ensinar, de mediar o processo, de incentivar e de orientar os estudantes a darem continuidade à escolarização.

Diante de todas os desafios impostos e enfrentados pelos professores durante esse período de atividade remota emergencial, precisamos refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem,

principalmente, nas práticas curriculares dos professores, como usuários práticos da vivência de ensino remoto por apostilas. Evidenciamos, dessa forma, que eles se sentiram, muitas vezes, pressionados por concepções de aprendizado que não estavam previstas na programação pedagógica. Entretanto, evidenciamos que elas serviram de linha de fuga, e esses profissionais se empoderaram, ampliaram e asseguraram com dinamismo suas vivências nas aulas remotas. As práticas pedagógicas curriculares no ensino remoto, na voz dos docentes, apresentaram-se como um grande desafio, visto que se constatou uma constante preocupação durante as aulas não presenciais, concebendo a materialização de práticas docentes decoloniais, nas quais os saberes dos educandos foram considerados nos currículos escolares, de modo a se construírem alternativas educacionais inéditas, emancipatórias, fazendo emergir novos conteúdos. Assim, deu-se o acesso a novas informações materializadas na realidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. *Decreto nº 69.501, de 13/03/2020*. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de Saúde pública de importância internacional decorrentes do COVID-19 (Coronavírus), e dá outras providências. Maceió AL, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390838>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALAGOAS. *Decreto nº 69.527, de 17/03/2020*. Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrentes do COVID-19 (Coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências. Maceió AL, 2020b.

ALAGOAS. *Referencial Curricular de Alagoas*. Secretaria Estadual de Educação, 2019.

ALAGOAS. *Referencial Curricular Prioritário de Alagoas*. Secretaria Estadual de Educação, 2020.

ALVES, N. Sobre Movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP n. 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da Covid-19. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 20 mai. 2021.

CANDAU, V. M. Entrevista. PUC-Rio 31/10/2011, vídeo editado com legenda. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP-DNISKXqQ>. Acesso em: 8 fev. 2020.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLEXEIRAS. MEDIDA PROVISÓRIA. *Decreto nº 01, de 20/03/2020*. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades educacionais no município e dá outras providências. Flexeiras, AL. Publicado em 20 de março de 2020.

FLEXEIRAS. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 01, de 17/08/2020*. Dispõe de orientações para realização de atividades não presenciais nas Escolas da Rede Municipal de ensino de Flexeiras-Alagoas, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19). Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras, AL.SEMED. Publicado em 17 de agosto de 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. *Revista UFG*, v. 20, Goiânia/GO, 2020.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

STAKE, R. E. *A arte de investigar com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CAPÍTULO 16

O CURRÍCULO À LUZ DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTABELECENDO ALICERCES DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Sheyla Maria Rodrigues da Silva¹

Lana Lisiêr de Lima Palmeira²

Edna Cristina do Prado³

INTRODUÇÃO

Para refletir acerca dos Direitos Humanos na perspectiva da Educação Antirracista, destacam-se questões referentes ao período colonial até os dias atuais. Pensar esse contexto educacional brasileiro favorece indagações mediante as práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Dessa forma, compreender a Educação Básica a partir desse recorte temporal tornou possível identificar as marcas da colonização tanto no currículo quanto na efetivação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, essas descobertas e identificações afloraram indagações mediante as práticas pedagógicas no que se refere à efetivação de uma Educação Antirracista e com base nos princípios da equidade. Posto isso, foram analisados os documentos legislativos que regem a educação brasileira.

Nesse capítulo, serão abordados alguns princípios supracitados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e

¹ Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Mestra em Educação. E-mail: sheylarodrigues63@gmail.com.

² Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Professora Adjunta e Doutora em Educação. E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br.

³ Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Professora Associada e Doutora em Educação. E-mail: edna.prado@cedu.ufal.br.

Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional da Educação (PNE/2014), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (2009) e na Lei 10.639/2003, que estabelece diretrizes para a inclusão de temáticas alusivas à História e Cultura Afro-brasileira nos currículos, assim corroborando para o entendimento das questões referentes à efetivação de uma Educação Antirracista.

Dessa forma, as reflexões realizadas proporcionam articulações com as discussões interligadas ao combate à discriminação e ao racismo no ambiente educativo. Posto isso, ao analisar as normativas mencionadas, pode-se compreender o contexto histórico, político e social da sociedade brasileira no que diz respeito à população negra.

O aporte teórico utilizado proporcionou o entendimento referente às categorias estudadas, dentre elas, ressalta-se a do currículo. Pois, entendê-lo é um aspecto relevante para a discussão que será apresentada nos tópicos posteriores.

DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva das legislações que versam sobre os aspectos mediante os direitos humanos, atribui-se a discussão no que se refere especificamente à população negra. A princípio no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, tem a seguinte menção: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.”

Mas, sabe-se que nas relações de poder, esse aspecto que “todos são iguais” é uma falácia, igualmente ao mito da democracia racial, se “todos são iguais perante a lei”, porque nas relações sociais, culturais são notáveis acepções, e quem ascendem nessas relações são os sujeitos da supremacia branca?

As relações de poder apontam um grau de superioridade dos dominantes com os dominados. Lélia Gonzalez (2020, p. 38) afirma que,

Na medida que somos ‘todos iguais perante a lei’ é que o negro é ‘um cidadão igual aos outros’, graça à Lei Áurea nosso país é o grande complexo da harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada. Com isso, o grupo racial dominante justifica sua indiferença e sua ignorância em relação ao grupo negro.

À vista disso, para garantir os direitos dos cidadãos brasileiros, têm-se na CF (1988), em seu Art. 205, que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Portanto, pensando não no aspecto cronológico do documento legislativo, mas retornando ao período colonial, a educação nesse período não contemplava os escravizados, eles aprendiam a ler e escrever às escondidas, pois eles eram tidos como desprovidos de intelectualidade. A resistência e estratégias de sobrevivências faziam parte do cotidiano violento, e no acalento das madrugadas, os escravizados buscavam escrever e ler os livros, as cartilhas, as quais foram adquiridas às escondidas dos colonizadores.

Nessa perspectiva, Davis (2016, p. 109) afirma que,

Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação.

Após, o período colonial, a luta no que tange ao acesso à educação foi constante, na qual os negros tiveram que reivindicar seus direitos, inclusive ao acesso à educação. Eles permanecem lutando atualmente, para que de fato as legislações sejam

cumpridas no cotidiano, por meio de práticas antirracistas nos âmbitos políticos, sociais e culturais.

Por isso, os documentos legislativos asseguram esses direitos conquistado por meio de reivindicações e conseqüentemente por meio das denúncias advindas dos representantes do Movimento Negro. As mudanças curriculares proposta por meio do Movimento Negro caracterizaram-se em decretos e legislações.

À vista disso, a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, amplia o foco para que o currículo e a prática docente possam ser repensados. Por esse lado, o currículo passou a ser questionado, pois sua concepção corresponde aos moldes eurocêntricos. Desse modo, Silva (2005, p. 35) pondera que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo. Esse código é natural para elas.

O currículo, com essa visão dominante propaga um aspecto excludente, que reforça o mecanismo da supremacia branca. No entanto, desde a escravização que a população negra tem a consciência da sua potência, e vem se articulando, reivindicando e resistindo a inúmeras formas de opressão. As lutas por direitos sempre foram pautas dos Movimentos Negros, mesmo que eles não estivessem sendo evidenciados nos marcos normativos. Após, lutas e mais lutas, a população negra passa a ter seus direitos resguardados por lei. Vale ressaltar, as contribuições advindas do Movimento Negro Unificado nessas conquistas, pois

Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o MNU também se propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo (Gonzalez, 2020, p. 119).

Mediante as questões expostas, referentes aos direitos dos cidadãos brasileiros, pontuam-se alguns dados no que diz respeito ao acesso à educação. Assim na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 26, na alínea 4º menciona que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Com base nesses aspectos, se indaga se de fato as diferentes culturas estão sendo mencionadas e debatidas no campo educacional?

O que está posto, proporciona inferências quando se olha para nossa sociedade brasileira e especificamente para o ambiente educativo, ainda são notáveis as lacunas, sendo possível identificar uma única concepção incorporada, interligada diretamente com as marcas da colonização, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, cabendo ressaltar a importância da conscientização, da emancipação desse currículo e dessas práticas pedagógicas.

Portanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é salientado acerca do objetivo previsto para escola, o seguinte aspecto,

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos (Brasil, 1997, p. 34).

Em vista disso, CF 1988, dispõe de princípios que versam afirmações no que se refere ao dever do Estado. Pois, é dever do Estado garantir a implementação e a efetivação de políticas públicas, recursos, investimentos e dentre outros aspectos. Portanto, quando se denuncia o currículo excludente, está sendo

denunciado um projeto de inviabilização dos povos negros na população brasileira que conseqüentemente repercute na escola.

Quando é enfatizado que a escola deve abranger os momentos históricos, significa pontuar e refletir acerca das nuances, dos embates e reivindicações, sem negacionismo, sem romantizar um período de opressão e exploração que foi a escravização. Assim,

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (Brasil, 1997, p. 34).

Mediante as questões já mencionadas, importante abordar a discussão no que tange às concepções de Silvio Almeida (2018), para o entendimento do racismo institucional e suas implicações no currículo escolar, pois ao compreender as nuances do racismo institucional, se entende os aspectos implícitos por trás das efetivações dos direitos supracitados na legislação brasileira.

Vale ressaltar que Almeida (2018), possibilita uma discussão que proporciona entender a organização da sociedade brasileira, no que tange às relações de poder, por isso, ele abrange conceitos indispensáveis para o entendimento do racismo institucional, em vista disso, acentua que esses conceitos são: racismo, preconceito e discriminação. Entendê-los é de suma importância para dar continuidade à discussão no que se refere às premissas dos Direitos Humanos na perspectiva educacional.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (Almeida, 2018, p. 25).

Dessa maneira, os conceitos apresentados possibilitam reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, pois tanto o preconceito como a discriminação são perceptíveis nas atitudes cotidianas, especificamente nas atitudes interligadas com o ambiente educativo. Ao se deparar com essas atitudes, o que os agentes escolares fazem para rompê-las e promover a equidade por meio da educação? Será que eles assumem que o ambiente escolar reproduz e fortalece a discriminação e o preconceito que vão reafirmando o racismo?

Cavalleiro (2003) favorece reflexões mediante essas indagações, pois enfatiza que há no ambiente educativo o ritual pedagógico. Posto isso, nesse ritual pedagógico há a existência do silenciamento por meio dos agentes escolares ignorando as ações e atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas.

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2003).

O ritual pedagógico do silêncio está assegurado no racismo institucional, pois, como salienta Almeida (2018, p. 30), “os conflitos raciais também são parte das instituições”, e se percebe nas propostas pedagógicas, e também são perceptíveis nas ações de tornadas de decisões, pois elas acabam negligenciando os alunos negros, quando se reforça a superioridade dos alunos não negros, tanto por meio dos recursos didáticos, quanto por meio dos conteúdos ensinados com base no monopólio da história sociocultural.

Nos últimos anos, alguns estudos têm mostrado que o acesso e a permanência bem sucedida na escola variam de acordo com a raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias escolares dos/as alunos/as negros/as, as pesquisas revelam que estas apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/as alunos/as brancos/as (Gomes, 2001, p.85).

Ainda seguindo essa linha de raciocínio e articulando, de forma mais intrínseca, a educação aos direitos humanos, depara-se com a urgência de implementações e efetivações de políticas públicas que estabeleçam o desenvolvimento sociocultural dos cidadãos brasileiros sem acepção de raça, gênero e religião, já que as práticas educativas solidificam a garantia desses direitos.

Segundo Silva (2005, p.101), “é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular”. É por meio desse vínculo que a prática docente fará a diferenciação, pois a partir da conscientização mediante as relações de poder que ressoam no currículo poderá modificar as narrativas colonizadoras. Nesse sentido, o currículo escolar posto, se vincula a concepções eurocêntrica, colonizadora e excludentes, nesse caso, como garantir os direitos se o currículo aqui mencionado é um mecanismo de poder que reforça a supremacia branca?

Dessa forma, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -3/2009) “trouxe ainda orientações ligadas à proteção das atividades dos defensores dos direitos humanos [...] à educação, objeto específico desse estudo” (Palmeira, 2018, p.124). E como objeto específico, se pensa as questões inerentes ao currículo, pois se defende uma educação justa, antirracista e compromissada com a emancipação dos sujeitos educativos, e esse currículo deve estar alinhado com o que dispõem as normativas mediante os objetivos e ações educacionais.

As relações étnico-raciais transitam nessas normativas, pois com a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira, passou a assegurar o direito de conhecer a história que diz respeito à

população negra brasileira, pois o apagamento e silenciamento foi um projeto, assim com a implementação da Lei, há um resgate histórico, uma reparação histórica, apontando caminhos e possibilidades para a construção de um currículo emancipatório, cuja práticas são ressignificadas e antirracistas.

É nessa vertente, que se dialoga acerca da educação em direitos humanos, pois ela garante “[...] à consecução de outros direitos, sendo visualizada como um conjunto de procedimentos de educação formal e não formal, voltada à edificação de uma cultura de respeito à dignidade humana” (Palmeira, 2018, p. 125).

Os documentos normativos que versam sobre a Educação Básica dispõem de menções e propostas para promover uma Educação Antirracista. O termo Educação Antirracista não é evidenciado, mas é possível identificá-la nas menções ressaltadas, pois:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

Com base nessa definição de Cavalleiro (2001, é possível realizar ponderações com uma das diretrizes de Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que dispõe da seguinte menção: “III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Não é excessivo delinear também que em 1996, “o Governo da União lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos, documento que estabelece diversas metas para promover o Direito Humanos de modo geral e a luta contra a discriminação racial de modo específico” (Pereira; Silva, 2012, p. 5). Nesse trabalho, foi mencionado anteriormente o PNDH - 3 (2009), e, o trará mais à frente, abordando

outros aspectos que contribuíram para as reflexões referente aos direitos humanos na perspectiva antirracista.

Assim, teve em 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a “Lei 10.639 aprovada e promulgada em janeiro de 2003” (Pereira; Silva, 2012, p. 6). A Lei se caracteriza como uma proposta antirracista, visando efetivar no ambiente escolar, o rompimento com atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas, possibilitando ao alunado o conhecimento com a história e cultura afro-brasileira, apresentando o povo negro como protagonista, realizando novamente as denúncias no que se refere à visão estereotipada do negro na sociedade brasileira, as temáticas, raça, identidade, discriminação racial, dentre outras, acompanham essa concepção de currículo emancipatória e antirracista.

A Lei 10.639/2003 abrange os seguintes princípios:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Com base nessas ideias, infere-se que pensar as possibilidades para a efetivação da educação antirracista propõe por intermédio do PNDH - 3 (2009), os aspectos vinculados com a escola cidadã, também discutida por Nilma Lino Gomes (2001) e com os direitos educacionais.

Na medida em que se pode analisar as normativas supracitadas ao longo deste capítulo, foi possível identificar os

objetivos e estratégias apresentadas. Por esse motivo, destaca-se que no PNDH - 3 (2009, p. 150) objetiva,

Possibilitar, desde a infância a formação de sujeitos de direito, priorizando as populações historicamente vulnerabilizadas A troca de experiência de crianças de diferentes raças e etnias, imigrantes, com deficiência física ou mental fortalece, desde cedo sentimento de convivência pacífica.

A partir desse objetivo, identifica-se uma perspectiva que se articula com a Educação Antirracista, quando promove a troca de experiência, aqui se acrescenta o contato com as diversas culturas, pois por meio da Educação Antirracista é possível a promoção de uma convivência pacífica, havendo também a convivência multiétnica.

A escola é o ambiente que deve promover essa convivência, corroborando para o respeito mediante as diferenças existentes. Portanto, o PNDH - 3 (2009, p.155) dispõe de objetivo estratégico I, o qual versa ações programáticas, dentre elas:

A)Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humano, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Ao analisar o referendado documento, observa-se que as diretrizes expostas dialogam e contribuem para que, no ambiente educativo, tanto seja efetivada a Educação Antirracista quanto seja efetivada a Educação em Direitos Humanos, inferindo aqui, que elas não são indissociáveis, elas caminham juntas, são ações vinculadas, que promovem a efetivação de ambas.

Proporcionar uma Educação Antirracista é pensar o currículo, as práticas, os recursos, os debates e embates vivenciados na escola. Pois, “podemos então, desenvolver práticas pedagógicas que

entendam a educação escolar como um processo que vai além do letramento e da consciência revolucionária” (Gomes, 2001, p. 95).

Nesse sentido, a Educação Antirracista promove o diálogo, ela é um ato político, aponta o que deve ser posto e visibilizado, retira a invisibilidade da população negra brasileira do currículo escolar, reafirmando a potência do povo negro, a resistência e as conquistas, ampliando o debate para o entendimento da supremacia branca, para o rompimento do racismo, da discriminação racial, e possibilita a compreensão acerca do mito da democracia racial, que também é ressaltado no âmbito escolar.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo emprega-se uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa, por meio da revisão de literatura e análise de legislações realizadas a partir do levantamento de normas que tratam da temática abordada.

Sabe-se que essa metodologia, por vezes, pode gerar limites aos resultados, em termos da característica generalista dos mesmos, o que não os inviabiliza nem os desmerecem, uma vez que possibilitam captar dimensões particulares do estudo, por meio da análise pormenorizada do recorte empírico que aqui é proposto.

O referencial teórico utilizado partiu dos estudos dos clássicos aos contemporâneos da área, como Gomes (2001); Rossato e Gesser (2001); Cavalleiro (2001, 2003); Santos (2005); Silva (2005); Pereira e Silva (2012); Almeida (2018); Davis (2016); Gonzalez (2020), dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, compreende-se que o atual projeto mascara o racismo no Brasil, no qual a população negra é tida com inferior. Nesse sentido, entende-se a “democracia racial”, completamente associada a um mito, enfatizando-se que, com o mito da democracia racial, o discurso acerca da harmonização

interracial ganha força e a população negra brasileira torna-se invisibilizada.

Enquanto o mito da democracia racial funciona nos níveis públicos e oficial, o branqueamento define os afro-brasileiros no nível privado e em duas outras esferas. Numa dimensão consciente, ele reproduz aquilo que os brancos dizem entre si a respeito dos negros e constitui um amplo repertório de expressões populares por imagens negativas dos negros: “Branco correndo é atleta, negro correndo é ladrão” [...] o segundo nível em que atuam os mecanismos do branqueamento: um nível mais inconsciente que corresponde aos papéis e lugares estereotipados atribuídos a um homem ou mulher negros (Gonzalez, 2020, p. 68).

Esse projeto dominante se deu desde o período da escravização, e com o pós-abolição foi nítido que permaneceu com essa perspectiva, pois concedeu a “liberdade”, mas ao mesmo tempo os privou dessa liberdade. Os escravizados livres não tinham acesso à educação, saúde, moradia, segurança. Tudo lhes foi negado, pois nem se quer eram vistos como sujeitos de direitos.

Posto isso, acredita-se que o currículo emancipatório possibilita contribuir para a efetivação da Educação Antirracista, sendo por meio dele que poderá haver a ressignificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ressalta-se que é necessário um processo de conscientização, processo esse promovido pelos agentes escolares.

Educadores conscientes desenvolvem uma prática pedagógica ressignificada, rompendo com qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo. E a educação que aqui se defende, é uma educação de qualidade, que valorize a diversidade, emancipatória e antirracista, calcada nos pilares dos Direitos Humanos, pois só por meio dela haverá sujeitos mais humanizados, críticos e politizados.

Ao analisar os documentos normativos, foi possível identificar outras questões que provocaram novas indagações no que se refere às inquietações apresentadas neste capítulo. À vista disso, buscou-se entendê-las e pontuar as especificidades percebíveis. Portanto,

“é tempo de aprendemos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p.139), e reafirmar a urgência da efetivação da Educação Antirracista por meio das práticas pedagógicas. E repensá-las é o caminho a ser seguido!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm/. Acesso em 15 de novembro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html/>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BRASIL. *Lei no. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – *Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CAVALLEIRO, E. S. *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

DAVIS, A. *1944 - Mulheres, raça e classe*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-96.

PALMEIRA, L. L. L. *Direitos Humanos e ensino jurídico em Alagoas: Uma articulação indissociável à formação cidadã*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

PEREIRA, M. M.; SILVA, P. M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. *Linguagens e Cidadania*, v. 14, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810/14010/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIOS, F.; LIMA, M (org.). *Por um feminismo afrolatino americano: Lélia Gonzales.* 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In: CAVALLEIRO, E. (org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SANTOS, S. A. A Lei n. 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 17

A INTRODUÇÃO À ÁLGEBRA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Carlos Eduardo Müller^{1 2}

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em um estudo mais amplo e de mais longo prazo estamos nos propondo a averiguar como tem se dado, historicamente, a inserção da Álgebra no estudo escolar, buscando identificar as diferentes abordagens e os seus fundamentos teóricos. Aqui, apresentamos uma parte desse estudo, a parte que contém a leitura e análise histórico-comparativa dos primeiros livros e manuais didáticos brasileiros que chegaram até nós.

Há cerca de 30 anos Fiorentini *et al.* (1992, 1993) trouxeram à tona questões acerca de oscilações ocorridas no ensino de Matemática durante um período que vai das décadas finais do século 19 até a última década do século 20. Num primeiro artigo, Fiorentini *et al.* (1992) apresentaram o ensino de Álgebra e Geometria se movendo de modo pendular, alternando posições de importância no ensino de Matemática. Noutro trabalho, Fiorentini *et al.* (1993) mostraram as diferentes concepções ligadas à Educação Algébrica no Brasil.

Para Saviani (2013), a divisão temporal da história da educação brasileira se baseou em legislações, manifesto e conferências. Os trabalhos do Grupo de História da Educação Matemática

¹ Licenciado em Matemática. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – Alagoas – Brasil. E-mail: carlos.muller@delmiro.ufal.br. orcid.org/0000-000301757-4142.

² Ambos os trabalhos são referentes ao mesmo grupo de professores-pesquisadores ligados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Dário Fiorentini, Antonio Miguel e Maria Ângela Miorim.

(GHEMAT) têm se baseado nas vagas pedagógicas identificadas na história da Educação Matemática, de acordo com os estudos de Chervel (1990), para estudar a Aritmética (Valente *et al.*, 2016), os manuais escolares (Mendes; Valente, 2017) e os saberes matemáticos elementares dos anos iniciais (Costa; Valente, 2014; Pinto; Valente, 2016). Por sua vez, o trabalho de Fiorentini *et al.* (1993), se baseou em livros didáticos por eles³ analisados no trabalho anterior, Fiorentini *et al.* (1992).

Saviani (2013) traz a discussão acerca da divisão em períodos históricos, quanto ao fato de não poderem ser nem muito extensos o suficiente que permitam a inobservância de alterações, nem exíguos ao ponto de exaltar o pontual e conjuntural tomando-o como relevante a ponto de marcar uma época. Desse modo, Saviani faz outra divisão da história da educação brasileira mais ou menos próxima às vagas pedagógicas com que trabalha o GHEMAT. Em outro trabalho, Saviani *et al.* (2014) consideram o ensino intuitivo como um legado do século 19, que viria se ser sucedido pelo predomínio das ideias da educação ativa da Escola Nova. O período posterior à Escola Nova, ele denomina de período tecnicista. O GHEMAT denomina tal período como Matemática Moderna (MM), no entanto, assinalando também o seu caráter tecnicista. Saviani (2013) considera os anos 1980 como período em que prevalecem as propostas contra-hegemônicas. A divisão da história para o GHEMAT, na maioria dos trabalhos revisados, não engloba o período posterior aos anos 1980, exceção feita a Valente *et al.* (2016), quando o define como fase da *Educação Matemática*.

A leitura que Fiorentini *et al.* (1993) fazem das concepções de Álgebra na história se apresenta como uma classificação baseada em livros e manuais didáticos, mas seria possível verificar as mesmas concepções de Educação Algébrica por meio de outras

³Ambos os trabalhos são referentes ao mesmo grupo de professores-pesquisadores ligados à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Dário Fiorentini, Antonio Miguel e Maria Ângela Miorim.

fontes? O primeiro período assinalado pelos pesquisadores da Unicamp não seria muito extenso, como alertava Saviani (2013)?

E, no período posterior ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), que foi denominado por Valente *et al.* (2016), como sendo a fase da Educação Matemática, mas sendo que o GHEMAT privilegia os anos iniciais/o ensino primário seria adequado o uso dessa denominação para o ensino de Álgebra? Ainda, há como perceber diferenças na concepção de Educação Algébrica no período anterior à MM? É possível caracterizar como apenas uma *única* nova fase, com novas características na Educação Algébrica, o período posterior à análise realizada pelos pesquisadores da Unicamp? Não é possível se averiguar alguma outra subdivisão dos anos 1990 até os dias atuais?

Em busca de tentar desvendar algumas possíveis respostas, tentamos percorrer o mesmo período trilhado por Fiorentini *et al.* (1993), de fins do século 19 ao início do século 21. Ou seja, pretendemos abarcar os períodos analisados por Fiorentini *et al.* (1993), acrescentando o período posterior, o qual chega à primeira década dos anos 2000. Devido às condições materiais diferentes, chegamos a outros livros e manuais didáticos. As obras encontradas por nós são descritas e analisadas nas seções seguintes.

Entretanto, antes de passarmos à leitura e análise dos livros e manuais didáticos vamos apresentar as divisões temporais propostas por Saviani (2013), pelo GHEMAT e por Fiorentini *et al.* (1993). Trazemos essa discussão com o fito de que ao avaliar, principalmente os períodos anterior e posterior à MM, possamos ter elementos que fundamentem nossas leituras, análises e conclusões.

A DIVISÃO DA EDUCAÇÃO, DA MATEMÁTICA E DO ENSINO DE ÁLGEBRA

Fiorentini *et al.* (1993) subdividiram a história do ensino de Álgebra em três momentos distintos. O ponto de inflexão teria sido o período da MM, nos anos 1960 e 1970. Até aquele período o

ensino de Álgebra no Brasil teria adotado certa concepção e após passar pelas turbulências da MM teria saído dela com feições diferentes. Entretanto, o GHEMAT, que analisa o ensino primário (e os anos iniciais do 1º grau), faz uma divisão um pouco diferente no ensino de Matemática. Esse Grupo divide a história de 1890 a 1970, nos períodos de Ensino Ativo ou Intuitivo (ou ainda, Lição das coisas); Educação ativa ou Escola novista; Matemática Moderna; e Educação Matemática (Mendes; Valente, 2017; Pinto; Valente, 2016; Costa; Valente, 2014; Valente *et al.*, 2013).

Por sua vez, Saviani (2013), em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, faz uma longa divisão considerando desde o período colonial. Entretanto, na parte atinente ao Brasil, enquanto país independente, divide em três períodos os quais se subdividem em outras sete fases distintas. Ele considera momentos marcantes na educação brasileira para efetuar tal divisão temporal: 1827 – Lei que institui as Escolas de Primeiras Letras; 1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; 1947 – Anteprojeto da LDB; 1961 – LDB; 1969 – Lei 5540, da Reforma Universitária; 1980 – Realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação e 1991 – Realização da sexta e última CBE. Os três grandes períodos para o Brasil independente foram caracterizados assim por Saviani (2013):

1º) Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759 – 1932); teria sido marcado, entre 1827 e 1932, pelo que denominou de “Desenvolvimento da pedagogia leiga” caracterizado pelo ecletismo, liberalismo e positivismo;

2º) Predominância da pedagogia nova (1932 – 1969), com a subdivisão em três fases. Uma delas, entre 1932 e 1947, com equilíbrio entre as pedagogias tradicional e nova; uma intermediária, de 1947 a 1961, tendo predomínio da influência da pedagogia nova; e a terceira, de 1961 a 1969, marcada pela crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;

3º) Configuração da concepção pedagógica produtivista (1969 – 2001), subdividido em outros três períodos. De 1969 a 1980 com o ‘predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico reprodutivistas’ (Saviani, 2013, p. 19). Entre 1980 e 1991, um intervalo de emergência contra-hegemônica com as pedagogias da ‘educação popular’, da prática, crítica-social dos conteúdos e histórico-crítica. E, a fase final abarcada pelo estudo

de Saviani, de 1991 a 2001, com o que ele denominou de ‘neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo’ (Saviani, 2013, p. 20).

Para o GHEMAT, o ensino intuitivo ou método de *lição das coisas* se fortalece no Brasil na segunda metade do século 19, e se divulga amplamente a partir das publicações de Rui Barbosa para reformar a instrução primária no Rio de Janeiro, segundo Pinto e Valente (2016, p. 16), como “uma conjunção das ideias herbatianas com o intuicionismo pestalozziano”. A proposição registrava a necessidade de se ensinar as crianças a partir do que elas conhecem para aprender o que não conhecem, do que está perto e é simples e fácil ao que está longe, complexo e difícil.

Tais ideias se manifestavam no manual *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins, e que foram traduzidas e adaptadas por Rui Barbosa. Entre as orientações aos docentes estava a valorização da observação e do estímulo ao uso dos sentidos (Pinto; Valente, 2016). Ainda, segundo Pinto e Valente (2016, p. 21), “a intuição nessa obra [de Calkins] é então decomposta em seus elementos constitutivos: os sons falados e cantados; a forma na geometria, na caligrafia e no desenho; e o número na contagem e no cálculo”. Essa metodologia pode ser observada ainda durante as duas primeiras décadas do século 20 (Pinto; Valente; 2016).

Valente *et al.* (2016) destacam que esse período é marcado pela influência dos primeiros estudos de psicologia; por uma luta contra a memorização, esta identificada na tabuada; e pelo uso por parte do professor das Cartas de Parker e de “coisas”, tais como palitinhos, torninhos e grãos. Assim, eles diferenciam esse período de predomínio do ensino intuitivo/lição das coisas do período seguinte – Escola Nova – por meio de um jogo de palavras; o período do final do século 19 e início do século 20 é designado como tempo de “ensinar ativamente a aritmética ao aluno”, enquanto na Escola Nova é para “ensinar aritmética ao aluno ativo”. Ou seja, a atividade passa do professor ao aluno.

O aluno como centro das atividades foi a principal e mais presente característica, quando Pinto e Valente (2016) analisaram revistas pedagógicas do período da Escola Nova. Nos textos encontrados pelas pesquisadoras do GHEMAT foi ainda observado que são enfatizadas a resolução de problemas e a preparação para a vida. Assim, os conteúdos deviam estar ligados a situações do cotidiano da criança e não a preparar para assuntos e temas dos estudos futuros. Havia defesa do uso de jogos e que as crianças propusessem problemas ou escolhessem o tema de aula. Assim, como no período do ensino intuitivo também verificaram a presença da psicologia como embasamento das propostas, mas, agora, no aspecto quantificador de acertos e erros dos alunos na resolução de itens (Pinto; Valente, 2016).

Valente *et al.* (2016, p. 24) exemplificam as diferenças entre os problemas de aritmética do período do ensino intuitivo e da Escola Nova. No exemplo, no primeiro desses momentos, os problemas podem aparecer com nomes de pessoas fictícias, enquanto no segundo momento o professor deve promover a articulação entre a situação problemática para a criança e a aritmética necessária para a solução.

O período da Matemática Moderna (1960 – 1980) na visão do GHEMAT é marcado pelo *estruturalismo*⁴ e pelo *tecnicismo*. Nas palavras de Valente *et al.* (2016), o *estruturalismo* se fortaleceu como método de análise, como tratamento das relações entre as partes e o todo, as relações com prioridade sobre os entes e a totalidade prevalecendo sobre as partes. Acrescenta ainda, a estrutura oculta era mais relevante do que o evidente, o simbolismo mais importante do que o simbolizado. Um exemplo disso aparece em *Exposé Moderne des Mathématiques Élémentaires* de Lucienne Félix (1966, p. 2):

A matemática moderna se preocupa menos com os objetos de estudo do que com a estrutura das relações entre esses objetos: assim, quase toda a geometria tradicional aparece como *Álgebra* definida como uma teoria das operações; as figuras tornam-se inúteis senão perigosas para a exposição das

⁴ Ver mais sobre o assunto em Correia (2015).

demonstrações, ficando o leitor naturalmente livre para apoiar a sua intuição com esboços (tradução nossa)⁵.

Assim, o *estruturalismo* perpassava praticamente todas as ciências em meados do século 20. Desde 1935, o trabalho do grupo Bourbaki⁶ havia apresentado as *estruturas matemáticas* e Jean Piaget identificou-as com os estágios e processos de desenvolvimento da inteligência das crianças. O desenvolvimento dos estudos de Piaget se transformou em propostas didáticas e, no Brasil, essas apareceram formuladas por, entre outros, Zoltan Paul Dienes.

Segundo Valente *et al.* (2016), o entendimento de Dienes é de que para a criança aprender um conceito matemático existem seis estágios e a proposta de um programa deve seguir simultânea e paralelamente quatro caminhos: algébrico, aritmético, lógico e geométrico. O trajeto designado como algébrico, é exemplificado com o ensino do sistema de numeração, o qual deveria começar pelas noções de conjuntos e o uso de diagramas. Assim, Valente *et al.* (2016) afirmam que no período da MM a Álgebra está antes da Aritmética.

O período posterior ao MMM, que Valente *et al.* (2016) denominam de Educação Matemática, tem momentos a serem destacados dentre os quais a publicação em português do livro de Morris Kline, *O fracasso da Matemática Moderna*, em 1976; o primeiro Encontro Nacional de Educação Matemática, em 1987; e a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, em 1988. Esse período é caracterizado por propostas com ênfase na resolução de problemas, valorização do sujeito que aprende, do uso da

⁵No original: “Les Mathématiques modernes se préoccupent moins des objets de l'étude que de la structure des relations entre ces objets: ainsi presque toute la géométrie traditionnelle apparaît comme de l'Algèbre définie comme théorie des opérations; les figures deviennent inutiles sinon dangereuses pour l'exposé des démonstrations, le lecteur restant naturellement libre de soutenir son intuition par des esquisses”.

⁶ Nicolas Bourbaki foi o nome usado por um conjunto de matemáticos reunidos na França para apresentar trabalhos sobre a organização estrutural da Matemática (Corry, 2009).

informática, do cálculo mental e aproximado, da geometria e das medidas, da probabilidade e estatística e da aritmética. Nas palavras de Valente *et al.* (2016, p. 40):

Os dias presentes são herdeiros de todo esse passado da aritmética nos primeiros anos escolares. O aluno em atividade, o respeito ao desenvolvimento individual de cada aprendiz, a valorização dos conteúdos matemáticos, a resolução de problemas como lema do trabalho didático-pedagógico e tantos outros elementos reelaborados que chegam às referências atuais colocadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Parece claro que, no entendimento de Valente *et al.* (2016), os PCN servem como uma síntese do pensamento da Educação Matemática no período posterior à MMM.

Por sua vez, Fiorentini *et al.* (1993) apresentam cinco leituras acerca da história da Álgebra. Segundo os autores, estas são reflexos de quatro distintas concepções de Álgebra e analisando a história da Educação Algébrica no Brasil, constataram três diferentes períodos.

As quatro concepções definidas por Fiorentini *et al.* (1993) são: a *processológica*; a *linguística-estilística*; a *linguístico-sintático-semântica* e a *linguística-postulacional*. A concepção *processológica* entende a Álgebra como um conjunto de técnicas, artifícios, métodos e processos. As técnicas algorítmicas e as sequências de procedimentos para resolver problemas ou conjuntos deles é que são valorizadas nessa concepção, independentemente do uso ou não de uma linguagem própria. Acreditamos que essa concepção poderia ter sido chamada de *procedimental*.

A centralidade na linguagem própria, criada para a Álgebra, está presente nas outras três concepções concebidas por Fiorentini *et al.* (1993). Para a concepção *linguístico-estilística*, Fiorentini *et al.* (1993) definem a linguagem específica como fator decisivo para que a Álgebra se consolide como uma área da Matemática, não basta um conjunto de técnicas como na concepção *processológica*. A concepção *linguístico-sintático-semântica* também valoriza a

linguagem, mas apenas quando a simbologia ela própria consegue mudar de significado, quando as letras deixam de representar apenas variáveis, incógnitas e parâmetros e passam a representar objetos abstratos quaisquer. A concepção *linguístico-postulacional* é definida como aquela que entende a Álgebra como a linguagem da Matemática, que organiza e estrutura todas as áreas da Matemática. A exemplificação dada por Fiorentini *et al.* (1993), a essa concepção faz referência a Piaget e Garcia (1987). Esses dividem a história das ciências em três fases: *intra-operacional*, *interoperacional* e *transoperacional* (Piaget; Garcia, 1987, p. 137). Eles afirmam que: “o processo de algebrização da matemática constitui em si uma etapa transoperacional, no que toca às ramificações algebrizadas” (*Ibid*, *Ibid*, p. 138). Ou seja, para Piaget e Garcia (1987), a Álgebra possibilitou à Matemática alcançar seu último e mais alto grau de desenvolvimento.

Definidas as concepções que nortearam as diferentes leituras da história da Álgebra, Fiorentini *et al.* (1993) vislumbram na Educação Algébrica brasileira três diferentes fases. Eles caracterizam a primeira fase como o período da concepção de *linguístico-pragmática* e teria predominado hegemonicamente durante o século 19 e meados do século 20, não apenas no Brasil como em outros países. Ao nome dessa concepção atribuem-lhe ao fato de tanto assumir a concepção *linguístico-sintático-semântica* quanto de ferramenta para resolução de problemas. Outro aspecto que ressaltam é ênfase no *transformismo algébrico*⁷ para a aquisição dos procedimentos necessários na resolução de problemas.

Em outras palavras, conseguir obter expressões algébricas equivalentes por meio da aplicação dos princípios de adição e multiplicação era compreendido como condição suficiente para resolver problemas. Outra característica desse período é que os problemas frequentemente eram artificiais, ou seja, o objetivo era o

⁷Usamos *transformismo algébrico* no sentido atribuído por Fiorentini *et al.* (1993), como sendo a obtenção de expressões algébricas equivalentes por meio do uso das propriedades e regras.

treinamento, bem como havia ausência de figuras, ilustrações ou objetos concretos. A sequência dos conteúdos desse período era expressões algébricas, operações entre essas expressões para chegar às equações e os seus adequados problemas a serem resolvidos.

Fiorentini *et al.* (1993) definiram a concepção de Educação Algébrica dos anos 1960 e 1970, período da MM, como *fundamentalista-estrutural*. O papel da Álgebra passava a ser de fundamentar as áreas da Matemática, tal qual a concepção linguístico-postulacional descrita acima foi caracterizada. Por outro lado, no tratamento dos conteúdos comumente ditos algébricos foram acrescentadas as propriedades estruturais das operações para justificar os transformismos algébricos. Na intenção de fundamentar logicamente os conceitos alterou-se a sequência dos conteúdos passando a apresentar os conjuntos numéricos, propriedades estruturais, estudo dos quantificadores, sentenças abertas e fechadas, conjunto universo e conjunto verdade, equações e inequações antes das expressões algébricas e suas operações para depois seguir com os “novos conteúdos algébricos”, as funções.

O período que se seguiu à MM apresenta a terceira concepção de Educação Algébrica do estudo de Fiorentini *et al.* (1993), a concepção *fundamentalista-analógica*. Segundo os autores, nessa fase volta a aparecer a característica do papel pedagógico da concepção linguístico-semântico-sintática da Álgebra como resolução de problemas e seu valor instrumental, mas com justificativas para os transformismos algébricos baseados em figuras geométricas e recursos visuais. Nessa fase, a abordagem da Álgebra busca auxílio da Geometria, de figuras e de conceitos da Física para ser intermediária, uma etapa concreta antes da abstração da Álgebra.

Fiorentini *et al.* (1993), ainda lamentam que nas três fases haja como convergência uma redução da Álgebra à linguagem algébrica e ao transformismo algébrico. Eles definem o que seria pensamento algébrico bem como defendem uma perspectiva de abordagem

para a Álgebra. Para eles⁸, o pensamento algébrico pode se manifestar por meio de uma linguagem natural, aritmética, geométrica ou mesmo por uma linguagem própria – uma linguagem algébrica, e perpassa por toda a ciência contemporânea.

O que define o pensamento algébrico é a “percepção de regularidades, percepção de aspectos invariantes em contraste com outros que variam, tentativas de expressar ou explicitar a estrutura de uma situação-problema e a presença do processo de generalização” (Fiorentini *et al.*, 1983, p. 87). A linguagem simbólico-formal está relacionada ao pensamento algébrico e seu desenvolvimento. A linguagem algébrica possibilita abreviar o plano de resolução, simplificar cálculos, transformar expressões em expressões mais simples e operar com quantidades variáveis. No plano pedagógico, o pensamento algébrico não se desenvolve de modo isolado, apenas em articulação com outras áreas das ciências.

Por fim, a proposta de abordagem da Educação Algébrica para Fiorentini *et al.* (1993), defende que nas séries iniciais o trabalho com regularidades e generalizações com situações-problemas. Argumentam ainda que tanto pode ser trabalhado de situações concretas para se obter expressões algébricas como se pode partir de expressões simbólicas para se lhes atribuir significados. Entendem também que um terceiro momento do trabalho pode ser a dedicação ao transformismo algébrico e que estas fases e momentos não ocorrem necessariamente nessa ordem, mas que podem se alternar e se entrelaçar (Quadro 1).

⁸Tomamos em consideração neste capítulo, as ideias expostas por Dario Fiorentini, Antonio Miguel e Maria Ângela Miorim, naquela época, nos anos 1990.

Quadro 1 – Divisão das Ideias Pedagógicas, do Ensino de Matemática e das Concepções da Educação Algébrica no Brasil.

Momentos marcantes na educação brasileira	Saviani (2014) – História das Ideias Pedagógicas no Brasil	Concepções da Educação Algébrica no BR de Fiorentini <i>et al.</i> (1993)	GHEMAT
1827 – Lei que instituiu as Escolas de Primeiras Letras.	“Desenvolvimento da pedagogia leiga”, caracterizado pelo ecletismo, liberalismo e positivismo.	<i>linguístico-pragmática: concepção linguístico-sintático-semântica +</i>	<i>Ensino Ativo ou Intuitivo – Lição das Coisas</i>
1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Predominância da pedagogia nova - com equilíbrio entre as pedagogias tradicional e nova.	pragmatismo + transformismo algébrico.	<i>Educação ativa – Escolanovismo</i>
1947 – Anteprojeto da LDB	Predominância da pedagogia nova.		
1961 – LDB	Predominância da pedagogia nova com crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista.	<i>fundamentalista-estrutural: linguístico-postulacional + transformismo algébrico.</i>	<i>Matemática Moderna</i>
1969 – Lei 5540, da Reforma Universitária	Configuração da concepção pedagógica produtivista - “predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante		

	desenvolvimento da visão crítico reprodutivistas”.		
1980 – Realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação	Configuração da concepção pedagógica produtivista – emergência contra-hegemônica com as pedagogias da “educação popular”, da prática, crítica-social dos conteúdos e histórico-crítica.	<i>fundamentalista-analógica: concepção linguístico-semântico-sintática + transformismo algébrico + recursos visuais</i>	<i>Educação Matemática</i>
1991 – Realização da sexta e última CBE.	Configuração da concepção pedagógica produtivista – “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo”.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na bibliografia, Fiorentini *et al.* (1993) apresentaram os livros e manuais didáticos por eles analisados: *Elementos de Álgebra* (Ottoni, 1879); *Curso Moderno de Matemática para o 1º grau – 7ª série* (Gruema, 1977); *Elementos de Álgebra* (Perez; Marín, 1928); *Matemática para o Curso Ginásial* (Quintella, 1958); *Matemática para o Curso Ginásial* (Sangiorgi, 1959) e *Álgebra Elementar* (Trajano, 1935).

Tendo como referência esses períodos do Quadro 1, procuramos livros e manuais didáticos para uma análise histórico-comparativa. Tendo em vista que houve durante todo o período analisado por Fiorentini *et al.* (1993), o predomínio do enfoque linguístico da Álgebra e, portanto, a compreensão de que *fazer Álgebra* era lidar com expressões algébricas, tomamos como tarefa procurar livros e manuais que se propusessem a inserir tal estudo.

Desse modo, não fizemos distinção se o livro ou manual era destinado ao ensino primário ou secundário, nos importava que a obra se dispusesse a introduzir os estudantes no estudo da Álgebra.

EM BUSCA DA ÁLGEBRA NOS LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS

Os livros e manuais didáticos aos quais tivemos acesso foram: *Algebra Elementar*, de Antonio Trajano (1905); *Algebra – primeiros passos*, de Souza Reis (1919); *Curso de Matemática*, de Algacyr Maeder (1944; 1945; 1946); *Matemática*, de Ary Quintella (s/d); *Matemática Conceituação Moderna*, de Marcius Brandão (s/d; 1968; s/d a)⁹; *Álgebra*, de Oswaldo Marcondes (1969), *Álgebra: ensino de 1º grau*, de Oswaldo Marcondes (1975); *Matemática*, de Silveira e Marques (1995) e *Tudo é Matemática*, de Dante (2005). Nessas obras procuramos a concepção de Álgebra e seu papel na Matemática, observando os prefácios, as introduções, a organização e sequência dos conteúdos, e as formas de apresentação dos tópicos.

Os livros mais antigos sobre Álgebra que encontramos foi *Algebra Elementar* (Trajano, 1905) e *Algebra – primeiros passos* (Reis, 1919), os quais estão disponíveis na *Internet*, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁰. O livro *Algebra Elementar*, de Antonio Bandeira Trajano, que foi impresso em 5ª edição, em 1905, pela Companhia Typographica do Brazil, com endereço no Rio de Janeiro, tinha dimensões 220mm por 150mm e 184 páginas, e se destinava a quem quisesse aprender Álgebra, conforme seu autor. O ensino secundário não era obrigatório (Fávero, 2001), e no ensino primário não constava tal disciplina (Pinto; Valente, 2016). Em 1956, o livro alcançou sua 26ª edição, pela Livraria Francisco Alves¹¹. A obra *Algebra – primeiros passos*, de Otelo de Souza Reis, de 1919, foi impresso pela Livraria

⁹Dos volumes 1 a 3, apenas o volume dois é datado de 1968. Apesar da semelhança das capas, nas quais só alteram o número do volume, os referentes ao 1º e ao 3º do Colegial não apresentam data ou edição.

¹⁰ <https://repositorio.ufsc.br>

¹¹ Edição disponível em formato eletrônico no Repositório Institucional da UFSC.

Drummond, no Rio de Janeiro, com dimensões de 165mm por 115mm, com 136 páginas, e destinada aos alunos de Aritmética, segundo o autor para a resolução de problemas.

A coleção *Curso de Matemática*, de Algacyr Munhoz Maeder (1944, 1945, 1946), foi impressa pela Edições Melhoramentos, em São Paulo, com exemplares no tamanho 210mm por 150mm, destinava-se ao ensino secundário. O volume para a 1ª. série, em sua 5ª edição, em 1946, contém 225 páginas. O livro da 2ª. série, em 3ª. edição no ano de 1945 tem 200 páginas. O terceiro volume teve sua 2ª. edição em 1944, e apresenta 248 páginas.

O livro *Matemática*, de Ary Quintella ([s.d.]) teve sua 67ª edição impressa em São Paulo pela Companhia Editora Nacional como referente à segunda série ginasial, mas não apresenta data impressa¹². A obra tem dimensões 193mm por 135mm e contém 161 páginas.

A coleção *Matemática Conceituação Moderna*, de Marcius Brandão ([s.d.]a, 1968; [s.d.]b) foi impressa pela Editôra do Brasil, a qual tinha sede principal em São Paulo, seus livros eram destinados ao Curso Ginasial, com dimensões de 207mm por 155mm. O livro destinado ao 1º ano tem 302 páginas, enquanto o do 2º ano, da edição de 1968, tem 252 páginas e o do 3º ano, 317 páginas.

A obra *Álgebra*, de Oswaldo Marcondes, de 1969, foi impresso pela Editôra do Brasil, que seguia com a sede principal em São Paulo, se destinava ao uso dos alunos do 1º ciclo do curso médio. O livro tem dimensões de 188mm por 140mm com 329 páginas. A edição de *Álgebra: ensino de primeiro grau*, de Marcondes, foi também impresso pela Editôra do Brasil, em São Paulo, mas, no ano de 1975, com 318 páginas e com dimensões ampliadas para 235mm por 165mm. Como evidencia o subtítulo, tal edição era destinada ao 1º grau.

Sobre os livros encontrados destinados aos alunos do sexto ano do primeiro grau, ambos foram impressos em São Paulo e com

¹² Na primeira página do livro tem a assinatura, talvez, do primeiro dono com a data de março de 1962.

as mesmas medidas, 275mm por 205mm. *Matemática*, de Ênio Silveira e Cláudio Marques, saiu pela Editora Moderna, em primeira edição, em 1995; e a obra de Luiz Roberto Dante, *Tudo é Matemática*, pela Editora Ática, em 2005, em 2ª edição.

OS PREFÁCIOS, AS APRESENTAÇÕES, AS INTRODUÇÕES E EXPOSIÇÃO DAS OBRAS

Notamos que as obras de Trajano (1905), Reis (1919), Maeder (1946) e Marcondes (1969, 1975) apresentam prefácios, enquanto os livros de Silveira e Marques (1995) e Dante (2005), têm apenas uma apresentação aos alunos. Apresentamos a seguir nossos registros acerca das partes com que se iniciam as obras. Buscamos nos textos as formas como os autores se referem à Álgebra e ao seu ensino bem como as atribuições lhes são destinadas.

Em Trajano (1905), além do caráter acrítico, do testemunho de baixo nível de conhecimento de Álgebra no Brasil e da expectativa de melhorias¹³, há o caráter utilitário de como se concebe a Álgebra e a promessa de facilidades, quando o autor afirma “como um dos ramos mais uteis e interessantes da instrução [...] onde os meninos e meninas aprendem a converter facilmente os dados de um problema em uma equação”¹⁴ (Trajano, 1905, p. 4).

O prefácio da obra de Reis (1919) é longo porque foi usado, segundo o autor, um texto de uma conferência proferida, sendo assim praticamente uma aula, na qual o autor apresenta exemplos de problemas e como seriam as devidas resoluções. Algumas das características vistas na *Algebra Elementar* de Trajano (1905), também se repetem como uma referência ao exterior, no caso, ao que se pensa nos Estados Unidos, o caráter utilitário da Álgebra, a promessa de facilidades a quem aprender o método algébrico e a avaliação de que pouco se sabe de Álgebra no país. Um aspecto

¹³ Citados por Fiorentiniet al. (1992, p. 41 – 42).

¹⁴ Nesta citação e em todas as demais optamos por deixar a escrita em acordo com o original, com a Língua Portuguesa de cada época.

diferenciado que aparece em *Álgebra – primeiros passos* (Reis, 1919), é o apelo de que a Álgebra seja incluída entre os assuntos estudados no ensino primário. E, em mais de uma ocasião, primeiro afirma: “É para evitar essa acrobacia de palavras e esse trabalho excessivo do cérebro, que, entende a pedagogia moderna, deve-se trazer para a escola primaria o methodo algebrico” (Reis, 1919, p. 8).

Depois, ainda especifica em que momento a Álgebra deveria ser trabalhada no ensino primário:

[...] applicados os bons methodos, e distribuído judiciosamente o tempo nos annos anteriores, os dois ultimos podem e devem ser dedicados ao methodo algebrico de lidar com os problemas, pelo menos com os problemas difficeis, e, ainda, que esse methodo pode ser ensinado *logo após as quatro operações sobre inteiros e quebrados* (Reis, 1919, p. 8, grifo no original).

Em seguida, o autor ressalta que a Álgebra que se deseja passar aos professores primários é restrita às equações numéricas e que as operações com as expressões algébricas podem ser relegadas ao ensino secundário e assevera que ao menos as equações do 1º grau podem ser introduzidas na escola primária.

Nos volumes 1, 2 e 3 da coleção *Curso de Matemática*, de Maeder, apenas o volume referente à 1ª série do colegial (Maeder, 1946) apresenta prefácio. Nesse, o autor aborda sobre as diretrizes da Lei orgânica do Ensino Secundário da Reforma Capanema e ressalta a alteração na abordagem nas disciplinas de ciências das duas primeiras séries, incluindo a Matemática:

Com efeito, na exposição da matéria atinente às duas primeiras séries, determinam os respectivos programas o abandono do método dedutivo para se ministrarem, de modo elementar, ensinamentos intuitivos e práticos. A dedução, como é sabido, se faz por silogismos e de acordo com outros tipos de raciocínio, estabelecendo-se as proposições mediante rigoroso encadeamento lógico, a partir das anteriores, já demonstradas ou admitidas por postulados (Maeder, 1946, p. 9).

Ou seja, no entendimento de Maeder (1946), a Reforma Capanema visava substituir o método dedutivo pelo método

intuitivo nas séries iniciais do Curso Ginásial. Depois, apresenta inclusive parte da exposição de motivos do Ministro. Assim, defende a justeza da Reforma. Mas, nos últimos parágrafos esclarece a introdução do método intuitivo, o volume destinado à primeira série do curso ginásial apresenta duas partes: uma destinada à Geometria intuitiva e outra para a Aritmética prática. Ou seja, o método intuitivo estava destinado à Geometria.

As duas diferentes obras de Oswaldo Marcondes, *Álgebra* (Marcondes, 1969) e *Álgebra: ensino de 1º grau* (Marcondes, 1975), apresentam a justificativa de atualização a uma nova legislação. Em *Álgebra*, Marcondes (1969) aprova que cada unidade da Federação possa, a partir da nova legislação, ter seu próprio programa de curso. E, informa que no compêndio de Geometria inseriu noções de Trigonometria suficientes para o aluno acompanhar a Física do curso científico. No prefácio de *Álgebra: ensino de 1º grau*, Marcondes (1975, p. 7) lamenta que “a Lei de Diretrizes e Bases, vigente desde 1962, infelizmente apresentou alguns defeitos técnicos e algumas omissões”. Mais adiante, o autor informa que nessa edição procurou “modernizar a linguagem tanto quanto possível e sem exageros” (Marcondes, 1975, p. 7) e que adicionou “um capítulo sobre a teoria dos conjuntos e a notação simbólica da lógica matemática” (Marcondes, 1975, p. 7–8).

Na *Matemática*, de Silveira e Marques (1995), um volume destinado à sexta série, há uma apresentação feita pelos autores na qual definem a Matemática como uma ferramenta poderosa que não deve ser entendida como um problema, mas como solução. Prometem instigar os estudantes a buscar novas respostas para antigos problemas, a simplificar o complexo e a trazer o pensamento abstrato para o mundo real.

A apresentação aos alunos do livro *Tudo é Matemática*, de Dante (2005), ressalta a importância da Matemática, expõe que o livro foi escrito para que o aluno compreendesse a Matemática e pudesse aplicá-la no seu cotidiano. Segundo o autor, essa aprendizagem será possível se o aluno aceitar o convite para pensar, resolver problemas, trocar ideias com colegas, observar ao

seu redor, ler sobre a história da disciplina, trabalhar em conjunto, conhecer curiosidades, brincar, pesquisar, argumentar, escrever e se divertir.

A ORGANIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DOS CONTEÚDOS E AS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DOS TÓPICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Encontramos e concordamos que as concepções de Educação Algébrica ao longo deste século estiveram estreitamente vinculadas à linguagem, como já haviam averiguado Fiorentini *et al.* (1993), mas retomaremos essa discussão mais adiante. Por ora, vamos dividir as leituras e comparações entre os livros e manuais didáticos nos períodos históricos definidos pelos pesquisadores da Unicamp para a Educação Algébrica no Brasil: a fase que definem como *Linguístico-pragmática*, o período anterior ao MMM; a fase *Fundamentalista-estrutural*, o período de predomínio da MM nas décadas de 1960 e 1970; e a fase *Fundamentalista-analógico*, depois dos anos da MM, o período posterior aos anos 1980.

OBRAS ANTERIORES AO MMM

De fato, há características que permanecem bem definidas no período anterior à MM. Como exemplos, a numeração de quase todos os parágrafos, contando assim os conceitos que deveriam ser apreendidos, e as listas de exercícios que apareciam apenas no final dos capítulos. Outra característica que se repete é que os preâmbulos dos livros desse período são textos que no geral se destinam aos docentes ou a adultos. A sequência dos conteúdos também é muito similar nas diferentes obras do período assim como as definições e explicações.

A definição de *equação* em Maeder (1944, p. 98), “é toda igualdade que se verifica para determinados valores de certas letras que nela se contêm, letras essas denominadas *incógnitas*” e em Trajano (1905, p. 76), aparece como “uma igualdade entre duas

quantidades algébricas". Mas, quantidades algébricas em Trajano (1905) haviam sido designadas no início da obra como as representações simbólicas que poderiam ser as quantidades conhecidas (primeiras letras do alfabeto) ou as quantidades desconhecidas (últimas letras do alfabeto). A proposição sobre resolver uma equação é ainda mais semelhante, enquanto para Trajano (1905, 78), "é achar o valor da quantidade desconhecida" para Maeder (1944, p.100) "significa determinar o valor de suas incógnitas". Quando enumeram os passos para a resolução de equações, a diferença é que o livro de Maeder (1944, p. 108) diz para "eliminar denominadores" e Trajano (1905, p.78) pede para "inteirar a equação", as orientações seguintes usam as expressões "transpor os termos" e "reduzir os termos".

Os livros desse primeiro período também apresentam diferenças. A primeira e mais marcante se deve ao fato de ter ocorrido a unificação das matemáticas na Reforma Francisco Campos, o que faz com que as obras de Trajano (1905) e Reis (1919), sejam obras exclusivamente sobre Álgebra, enquanto o *Curso de Matemática* de Maeder (1946, 1945, 1944) abarque os diferentes ramos da Matemática. Um ponto importante a destacar é a intenção de Reis (1919) de que a Álgebra seja incluída entre as disciplinas do primário ou como uma continuidade da Aritmética, sendo considerada um método para resolver problemas. Reis (1919, p. 9) afirma:

Não tenho, pois, duvida se se deve ou não, se se pode ou não, introduzir na escola primaria o estudo rudimentaríssimo da algebra, suficiente para a solução de certos problemas. Concedo que não devemos chegar logo às equações do 2º gráo, mas as do 1º podem ser, sem dificuldade, apresentadas.

Tal empreendimento na defesa da inserção da Álgebra no ensino dos anos iniciais só veio a ser retomado muitos anos depois. Outra diferença, entre os livros do início do século 20 e as obras dos anos 1940 é que o *Curso de Matemática* de Maeder (1946, 1945, 1944) se inserem numa definição que aparecia em livros do final do século 19 de que o estudo da Álgebra deveria vir depois dos

números negativos. Por exemplo, De Comberousse (1899, p. 322) afirma que “a passagem da Aritmética para a Álgebra é realizada pela introdução de números negativos”¹⁵ e ainda ressaltava que “*um valor aritmético ou absoluto não admite nenhum sinal; um valor algébrico tem um valor absoluto e um sinal*”¹⁶. Assim, as obras *Algebra* (Trajano, 1905) e *Algebra – primeiros passos* (Reis, 1919) não são antecedidas pelo trabalho de números inteiros relativos, enquanto no livro de Maeder (1944), o Capítulo Expressões Algébricas é precedido por um de Números Relativos. Reis (1919) traz no capítulo seguinte às equações a abordagem sobre números positivos e negativos.

Dando prosseguimento às diferenças observadas nas obras anteriores à primeira metade do século 20, observamos que os livros de Trajano (1905) e Reis (1919) trabalham com as letras realmente significando objetos que estão sendo contados, como mostrou a Figura 1, diferentemente de todas as demais obras que encontramos. Mas, enquanto para Reis (1919), toda equação era proveniente de um problema, para Trajano (1905) e Maeder (1944), as equações eram tipos especiais de igualdades, ainda que Maeder (1944), inicie a noção de equação por meio de uma pergunta sobre o número que devia ser somado a sete para a obtenção de 12. Outras diferenças aparecem nos produtos notáveis. Trajano (1905), os trata como “*theoremas*”, mas apresenta exemplos numéricos. Maeder (1944), não usa o termo teorema e seus exemplos são restritos a quadrados de binômios.

¹⁵No original: “le passage de l’Arithmétique à l’Algèbre s’effectue par l’introduction des *nombres négatifs*.”

¹⁶No original: “Une valeur arithmétique ou absolue n’admet aucun signe; une valeur algébrique comporte à la fois une valeur absolue et un signe”.

OBRAS DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Ainda que seja o período de predomínio das ideias da MM, nem todos os exemplares observados apresentaram suas características específicas. Nesse caso, estão: *Matemática – segunda série ginásial* de Ary Quintella ([s.d.]), bem como a *Álgebra* de Marcondes (1969). No livro de Ary Quintella, são numerados os tópicos, as seções e capítulos dentro das unidades.

Quintella ([s.d.]) trouxe para o segundo volume a Álgebra que no período anterior Maeder (1944), apresentava no terceiro volume do seu *Curso de Matemática*. Assim, o livro destinado ao segundo ano do Ginásio de Quintella se apresenta subdividido em três unidades e nenhuma delas referente à Geometria. Mas, o livro de Quintella ([s.d.]) não apresenta o trabalho com a Teoria dos Conjuntos e sua linguagem, características marcantes da MM. Quintella ([s.d.]) segue como em quase todos os livros das décadas passadas com o conteúdo de expressões algébricas anterior ao estudo das equações. Há uma diferença quando Quintella ([s.d.], p. 45) afirma “o emprego das letras apresenta a vantagem de serem traduzidos de um modo geral os enunciados dos problemas e generalizadas as soluções”.

Isso lhe possibilita dar exemplos demonstrando que fórmulas podem ser utilizadas para expressar um número qualquer de dois algarismos; representar a idade de uma pessoa há cinco anos mesmo sem saber a idade dela hoje; e escrever o cálculo do valor gasto na compra de um produto, mesmo sem saber o preço do produto e a quantidade adquirida. Em seguida, o autor define expressão algébrica como sendo qualquer indicação de operações com números e letras.

A continuidade do capítulo explica o valor numérico, classifica as expressões algébricas, trabalha os conceitos de monômios e polinômios e trata da ordenação de um polinômio. Os demais capítulos da unidade abordam as operações com expressões algébricas, desde adição de monômios até divisão de polinômios

por polinômios; fatoração de polinômios; frações literais e suas operações.

Na terceira unidade ocorrem duas inovações até o momento observáveis, quando apresenta o símbolo \equiv para identidade e quando desenvolve o conceito de equação, partindo do conceito de igualdade e conclui que “a equação é, portanto, uma igualdade condicional” (Quintella, [s.d.], p. 98). Para a resolução das equações de 1º grau são enumerados cinco passos: 1) expelir os denominadores, se houver (como consequência do 2º princípio); 2) remover os parênteses efetuando as multiplicações; 3) transpor os termos com incógnita para o 1º membro e os termos sem para o 2º; 4) reduzir os termos semelhantes em ambos os membros; e 5) dividir os membros pelo coeficiente.

Na coleção *Matemática Conceituação Moderna* de Marcius Brandão, o volume referente à 2ª série ginásial (Brandão, 1968) apresenta números relativos e suas operações antes de equações e inequações do 1º grau. E, ainda, antes das equações estão presentes as definições de conjunto universo, conjunto verdade, sentença declarativa e sentença aberta. Após o conceito de identidade, uma igualdade é definida como uma equação “quando seu conjunto-verdade é subconjunto próprio do conjunto-universo” (Brandão, 1968, p. 177).

Para a coleção de Marcius Brandão, a definição de expressões algébricas também fica reservado ao terceiro volume como nos livros de Maeder (1946, 1945, 1944), e diferentemente da obra de Ary Quintella ([s.d.]). Mas, os conceitos de expressão algébrica são parecidos em Quintella ([s.d.]) e Brandão ([s.d.]), visto que ambos asseveram que elas são operações entre letras ou entre números e letras, a distinção é que Brandão ([s.d.]) ressalta que os números são reais relativos.

Outras diferenças da coleção *Matemática Conceituação Moderna* aparecem no terceiro volume (Brandão, [s.d.]), quando destina a primeira unidade não apenas ao estudo do conjunto dos números reais, mas também às estruturas de grupo, anel e corpo; e, no tópico sobre *Constante* e *Variável* assevera que uma letra pode expressar

um elemento de um conjunto ou que ela é uma variável indeterminada de um conjunto. E, ainda afirma que se o conjunto for unitário, então a letra é uma constante (Brandão, [s.d.]a, p. 31). Na coleção *Matemática Conceituação Moderna* de Brandão ([s.d.], 1968, [s.d.]a), os exercícios nem sempre aparecem apenas no final dos capítulos e há páginas que tratam sobre aspectos e curiosidades de história da Matemática.

As obras de Marcondes (1969, 1975) apresentam as mudanças anunciadas no prefácio, referentes à linguagem e à inserção de um capítulo sobre Teoria dos Conjuntos. Essas alterações na linguagem aparecem justamente pela inserção da Teoria dos Conjuntos, visto que o conceito de equação, por exemplo passa de uma igualdade entre expressões algébricas em Marcondes (1969) para uma sentença aberta que tem o seu conjunto verdade como subconjunto do próprio conjunto universo em Marcondes (1975). Entretanto, o autor não alterou a sequência dos conteúdos; as expressões algébricas e o estudo de monômios e polinômios prosseguiram antecedendo ao estudo das equações.

DEPOIS DOS ANOS 1980

A *Matemática – 6ª série*, de Silveira e Marques (1995) tem 16 unidades. As quatro primeiras unidades são referentes aos números inteiros e suas operações e aos números racionais e suas operações. As quatro unidades seguintes tratam da introdução ao cálculo algébrico, às equações do 1º grau com uma incógnita e com duas incógnitas e, em seguida, as inequações. Os capítulos seguintes são respectivamente sobre razões, proporções, números proporcionais, grandezas proporcionais, regras de três, porcentagem, juros simples e ângulos.

Silveira e Marques (1995, p. 64) introduzem a Álgebra asseverando “passaremos a representar os problemas de forma mais simples, relacionando seus dados com a utilização de letras”. Citam o uso de letras, já na Antiguidade por Aristóteles (384-322 a.C) e Euclides (séc. III a.C.), para a representação de números.

Consideram a possibilidade de ter sido Al-Khowarismi o primeiro, em 825 d.C., a ter escrito uma obra usando letras em expressões aritméticas e se referem a “restituição” como tradução para a origem da palavra *al-jabar*. Resgatam ainda os nomes de Fibonacci e seu *Liber Abaci* (séc. 13); Bombelli e a obra *L’Algebra* (1572) e François Viète (1540-1603) e *Algebra Speciosa* (aprox. 1590). Para eles “o uso da álgebra permite transformar problemas diversos em relações matemáticas” (Silveira; Marques, 1995, p. 64).

Seguem-se a essa introdução os tópicos referentes às sentenças matemáticas, às sentenças verdadeiras e falsas e às sentenças abertas e fechadas. No item seguinte é apresentado um pentágono irregular com os lados tendo medidas representadas por letras, o perímetro, então calculado é representado por $2x + 2y + z$. A partir desse exemplo chega à definição “expressão algébrica ou literal é uma expressão matemática que contém número e letras ou somente letras” (Silveira; Marques; 1995, p. 66). O capítulo segue com valor numérico, termo algébrico, adição e subtração de termos algébricos.

O sexto capítulo apresenta um problema de distâncias que apresenta, segundo Silveira e Marques (1995, p. 74, grifos dos autores) “uma **sentença matemática aberta** que expressa uma **igualdade**”. Depois, seguem exemplos do que são e do que não são equações, as explicações sobre incógnita e sobre os membros de uma equação para então definir uma equação do 1º grau como sendo toda aquela que pode ser reduzida à forma $ax = b$, sendo $a \neq 0$. Na sequência, são expostos os conceitos de conjunto universo e conjunto verdade, das raízes de uma equação, de equações equivalentes; e, como se dá a aplicação dos princípios de equivalência.

Importante destacar que agora os autores realçam uma nova consequência dos princípios de equivalência, essa diz respeito ao segundo princípio. Eles afirmam que “se todos os termos de uma equação têm o mesmo denominador, estes podem ser cancelados” (Silveira; Marques, 1995, p. 31). O tópico referente à resolução de uma equação define como resolver uma equação em dois

momentos. Primeiro diz que é preciso realizar operações conduzindo a equações equivalentes com o objetivo de definir o conjunto verdade¹⁷.

Depois, conceitua que resolver uma equação é determinar o conjunto verdade dentro do conjunto universo. A partir desse ponto, o capítulo segue com identidades e equações impossíveis e resoluções de problemas. O trabalho com expressões algébricas, monômios, polinômios e suas operações ficam reservadas ao terceiro volume da coleção.

O livro da coleção *Tudo é Matemática*, de Dante (2005), da sexta série apresenta 10 capítulos. Os capítulos são: *Revedo o que aprendemos*; *Números inteiros*; *Números racionais*; *Geometria: sólidos geométricos*; *Equações do 1º grau com uma incógnita*; *Equações do 1º grau com duas incógnitas*, *inequações do 1º grau com uma incógnita e sistemas*; *Geometria: ângulos e polígonos*; *Proporcionalidade*; *Matemática financeira: regra de sociedade, juros simples e juros compostos*; e *Circunferências e construções geométricas*.

Figura 1– Exemplos de resolução de equações.

Resolução de equações do 1º grau com uma incógnita com uso das operações inversas

2) Analise as situações seguintes, resolvidas com equações:

Exemplo 1 (Orange background):
Qual é o número cujo triplo somado com 10 dá 91?
Número: n
 $3n + 10 = 91$
 $3n = 91 - 10$
 $3n = 81$
 $n = \frac{81}{3}$
 $n = 27$
Logo, o número é 27.

Exemplo 2 (Blue background):
Tirando 5 da metade de um número obtemos 11. Que número é esse?
Número: y
 $\frac{y}{2} - 5 = 11$
 $\frac{y}{2} = 11 + 5$
 $\frac{y}{2} = 16$
 $y = 16 \cdot 2$
 $y = 32$
Logo, o número é 32.

a) Converse com os colegas sobre que passagens das resoluções foram usadas operações inversas.
b) Em seu caderno, faça a verificação das respostas.

105

Fonte: Dante (2005, p. 105).

¹⁷ Fica subentendido que as operações obedeçam aos princípios de equivalência, mas não fica expresso literalmente.

No quinto capítulo, Dante (2005, p. 96) introduz o assunto das equações por meio de duas situações-problemas que geram suas respectivas equações. Na página seguinte, o tópico expressões algébricas é introduzido a partir de um exemplo no qual se solicita a representação de quatro situações por meio de operações que envolvam a letra x . A partir dessa situação é definido que expressões algébricas são aquelas que contêm números e letras.

Nas páginas que se seguem são tratados os tópicos valor numérico; elemento desconhecido; letras para encontrar números desconhecidos; equação, incógnita e solução; resolvendo equações mentalmente; pré-requisitos para resolução de equações e propriedades da igualdade; para então chegar ao tema equação do 1º grau. E, o conceito atribuído à equação do 1º grau com uma incógnita é quando apresenta a forma $ax = b$, com $a \neq 0$. O item seguinte é a resolução das equações. Abaixo do título do tópico há dois exemplos, com as devidas resoluções, conforme mostra a Figura 1. Essa, apresenta um exemplo da resolução de uma equação que responde um problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, nesse trabalho buscávamos entender se haveria conformidade das características da Educação Algébrica descritas por Fiorentini *et al.* (1993), para os diferentes períodos históricos e as nossas fontes, os livros e manuais didáticos que chegaram às nossas mãos. Ainda, era de nosso interesse também verificar se os períodos anterior e posterior à MM não seriam demasiado extensos. O período posterior à MM, em especial, devido ao fato de estarmos separados há cerca de 30 anos do trabalho realizado por Fiorentini *et al.* (1993).

Encontramos muitas das características das concepções da Educação Algébrica daquelas descritas por Fiorentini *et al.* (1993): a ênfase na linguagem ao longo de todo o período, a ênfase na obtenção de expressões algébricas equivalentes, o pragmatismo enfatizado no primeiro e terceiro períodos, a ausência de figuras na

álgebra dos dois primeiros períodos, a inserção da linguagem da Teoria dos Conjuntos no período da MM e as alterações na sequência do programa de Matemática após o MMM.

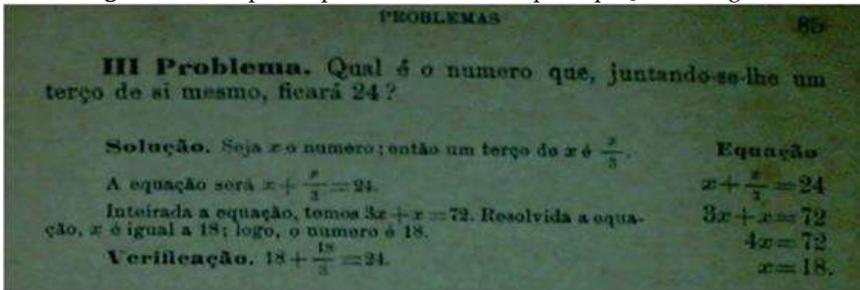
Contudo, encontramos também na obra de Reis (1919), algo inusitado que foi a sugestão de inserção da Álgebra nos anos iniciais. Pensamos que nesse aspecto, possa ter sido influência justamente do ensino de *Lição das Coisas*. Uma volta ao assunto e um estudo mais acurado e dedicado à vida e obra de Otelo de Souza Reis talvez pudesse clarear essa questão. Ainda referente a esse período, o livro *Algebra Elementar* de Antonio Bandeira Trajano (1905), não há sinais de influência do ensino intuitivo da mesma forma que Oliveira (2013) observou nos livros dedicados à Aritmética pelo autor. O uso de teoremas e demonstrações indica a tentativa de dar uma abordagem dedutiva à Álgebra da mesma forma como a Geometria recebia no período, conforme indicaram Fiorentini *et al.* (1992).

Sobre o centenário de 1905 a 2005, observamos, que as próprias edições dos livros foram se alterando com o passar do tempo ampliaram suas dimensões, a língua portuguesa mudou, as cores aos poucos foram ganhando condições materiais de serem impressas. Mas, também o público destino das obras foi alterado, passando dos adultos e professores/professoras para as crianças.

Durante esse século, de 1905 a 2005 – período entre a obra mais antiga e a mais recente, muitas explicações se repetiram. A Figura 1, na seção anterior apresenta dois tipos de problemas que facilmente são encontrados similares ao longo de todo o século, pois são problemas abstratos. Os números dos quais se fala não têm uma unidade de medida, não têm outro significado a não ser o de serem números.

O exercício-exemplo da Figura 1 poderia facilmente ser substituído pelo exercício-exemplo da Figura 2, claro que teríamos de adicionar cores e usar uma linguagem menos rebuscada, sem o uso de dois pronomes depois do verbo.

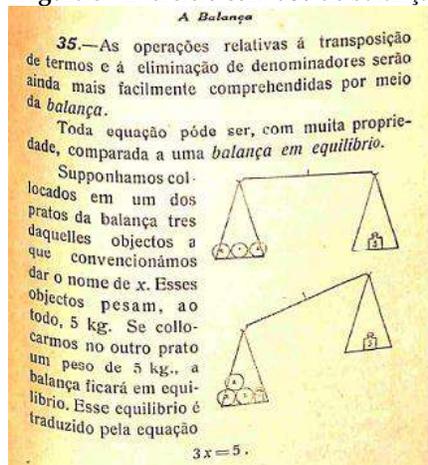
Figura 2– Exemplo de problema resolvido por equação do 1º grau.



Fonte: Trajano (1905, p. 85).

Muitos exercícios se mantêm semelhantes. Alguns vão e voltam, como exemplo, a Figura 3.

Figura 3– Exercício com uso de balança



Fonte: Reis (1919, p. 50).

A Figura 3 é o tipo de exercício identificado por Fiorentini *et al.* (1993), como exemplo de uma Álgebra – Geométrica do período posterior à MM, como chegam a citar em seu trabalho; mas o encontramos num manual de 1919.

No período concernente à MM, não encontramos nas nossas fontes a característica apontada por Fiorentini *et al.* (1993), de que as propriedades estruturais estariam ao lado dos transformismos algébricos para justificá-los. Esse é um aspecto que difere a obra por

eles analisadas (Gruema, 1977), e as obras tomadas para nossa observação. Os livros de Marcondes não parecem ter sofrido grandes influências da MM, ou apenas tenham registrado o impacto mais forte sofrido no ensino secundário, o acréscimo da linguagem da Teoria dos Conjuntos.

De fato, após o MMM há uma alteração significativa da sequência dos conteúdos, como o estudo de equações do 1º grau passando a ser antecedido de todo o trabalho com expressões algébricas. Essa mudança começa no período do MMM e se mantém depois.

No período fora do período estudado por Fiorentini *et al.* (1993), ou seja, depois dos anos de 1990, encontramos uma nova sequência de conteúdos em Dante (2005). Se observarmos a sequência de conteúdos podemos notar que há uma tentativa de alternar conteúdos de Aritmética, Álgebra e Geometria. Há de se notar que esse período é posterior aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), ou seja, ou o livro sofreu influência desse documento ou as ideias do autor estão representadas no documento. De uma forma ou outra, existe certa sintonia entre os PCN e o livro *Tudo é Matemática* de Dante (2005).

Se Fiorentini *et al.* (1992) perceberam diferença no período posterior à MM com certo abandono da Álgebra, o alerta por eles lançado parece ter ecoado. Pois, os PCN (Brasil, 1997) sugeriram alguns assuntos poderiam desenvolver aspectos da Álgebra e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) inseriu oficialmente o estudo da Álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental privilegiando o desenvolvimento de um pensamento algébrico. Ou seja, em alguma medida está contemplada a proposta de Educação Algébrica dos professores-pesquisadores da Unicamp, ainda que as definições de pensamento algébrico possam ser ligeiramente distintas.

Assim, temos indícios de estarmos numa fase da Educação Algébrica que não fora levantado por Fiorentini *et al.* (1993) e que inclusive não esteja na classificação de Educação Matemática, como Valente *et al.* (2016) definiu. Nos anos 1980, o *National Council of*

Teacher of Mathematics (NCTM¹⁸) organizou um estudo sobre Álgebra que chegou ao Brasil apenas em 1994 na forma do livro *As Idéias da Álgebra* (Coxford; Shulte,1994). Nele, pesquisadores do NCTM levantaram a ideia de que as mudanças curriculares decorrem de novas descobertas no campo da psicologia ou de novas descobertas no desenvolvimento da matemática, mas que a partir daquela época um novo programa curricular era necessário por conta do desenvolvimento da tecnologia com o processo de informatização da sociedade. Em 2000, o mesmo NCTM publicou o *Principles and Standards for School Mathematics* (NCTM, 2000), a partir de então parece ter se criado um movimento internacional, o *Early Algebra*. Nele se defende a introdução do pensamento algébrico desde os anos iniciais do ensino fundamental.

REFERENCIAS

BRANDÃO, M. *Matemática Conceituação Moderna*. V. 1. São Paulo: Editôra do Brasil, [s.d]a.

BRANDÃO, M. *Matemática Conceituação Moderna*. V. 2. São Paulo: Editôra do Brasil, 1968.

BRANDÃO, M. *Matemática Conceituação Moderna*. V. 3. São Paulo: Editôra do Brasil, [s.d]b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177 – 229, 1990.

¹⁸ Apesar do nome Conselho Nacional de Professores de Matemática, a organização aceita a inscrição de professores de todas as nacionalidades. No livro citado, por exemplo, há a participação de professores de outras nacionalidades.

Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1/. Acesso em: 11 fev. 2022.

CORREIA, C. E. F. *O Estruturalismo em Livros Didáticos: SMSG e Matemática – Curso Moderno*. 2015. 000f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Universidade de São Paulo, Rio Claro, 2015.

CORRY, L. Writtingtheultimatemathematicaltextbook: Nicolas Bourbaki'sÉléments de mathématique. In: ROBSON, E. *et al. Handbook of the History of Mathematics*. Oxford: Oxford University Press. 2009, p. 565-588.

COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (org.) *Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e porque ensinar?* São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. *As Ideias da Álgebra*. São Paulo: Atual, 1994.

DANTE, L. R. *Tudo é Matemática*. São Paulo: Ática, 2005.

DE COMBEROUSSE, C. *Cours de Mathématiques*. Tome Premier. Secondie Partie – Algèbre Élémentaire. 4. ed. Paris: Gauthier-Villars, 1889.

FÁVERO, O. *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FÉLIX, L. *Exposé moderne des mathématiques élémentaires*. 3. ed. Paris: Dunod, 1966.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. Contribuição para um Repensar... a Educação Algébrica Elementar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 78-91, março 1993.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. Álgebra ou Geometria: para onde pende o pêndulo? *Pro-Posições*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 39-54, março 1992.

- GRUEMA. Grupo de Ensino de Matemática Atualizada. *Curso Moderno de Matemática para o 1º grau: 7ª série*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- MAEDER, A. M. *Curso de Matemática*. 2ª série. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1945.
- MAEDER, A. M. *Curso de Matemática*. 3ª série. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1944.
- MAEDER, A. M. *Curso de Matemática*. 1ª série. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1946.
- MARCONDES, O. *Álgebra*. São Paulo: Editôra do Brasil, 1969.
- MARCONDES, O. *Álgebra: ensino de primeiro grau*. São Paulo: Editora do Brasil, 1975.
- MARÍN, A. P. *Elementos de Álgebra*. 6. ed. São Paulo: Liceu Coração de Jesus, 1928.
- MENDES, I. A.; VALENTE, W. R. (org.). *A Matemática dos manuais escolares: curso primário, 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.
- MIORIM, M. A. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.
- NATIONAL Council of Teachers of Mathematics. *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM, 2000.
- OLIVEIRA, M. A. *Antônio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de Arithmetica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Tiradentes, Aracajú, 2013.
- OTTONI, C. B. *Elementos de Álgebra*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nicolau Alves, E. & H. Laemmert, 1879.
- PÉREZ Y MARÍN, A. P. *Elementos de Álgebra*. 6ª. ed. São Paulo: Liceu Coração de Jesus, 1928.

PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e História das Ciências*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

PINTO, N. B.; VALENTE, W. R. (org.). *Saberes elementares matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

QUINTELLA, A. *Matemática para o Curso Ginásial*. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

QUINTELLA, A. *Matemática*. Segunda série ginásial. 67. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [s.d].

REIS, A.; REIS, L. *Curso Elementar de Mathematica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1892. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/127570/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

REIS, O. S. *Algebra: primeiros passos*. Rio de Janeiro: Livraria Drummond, 1919. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/159574/>. Acesso em: 11 fev. 2022

SANGIORGI, O. *Matemática para o Curso Ginásial*. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

SAVIANI, D. *et al. O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, E.; MARQUES, C. *Matemática*. 6ª série. São Paulo: Moderna, 1995.

TRAJANO, A. *Algebra Elementar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brazil, 1905. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160598/>. Acesso em: 11 fev.2022.

TRAJANO, A. *Álgebra Elementar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.

VALENTE, W. R. *et al. A aritmética nos primeiros anos escolares*. São Paulo: SBEM, 2016.

**TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

CAPÍTULO 18

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO DE FÍSICA NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

Jenekésia Lins da Silva¹

Luís Paulo Leopoldo Mercado²

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são muito utilizadas por alunos dentro da sala de aula e, muitas vezes, o professor vê essa demanda como um problema e não como uma estratégia que possibilite uma melhoria para o processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as TDIC oferecem ao professor novas estratégias para facilitar o processo de construção de conhecimento possibilitando ao aluno novas formas de aprender, interagir, através da criatividade e dinamismo.

Diante da necessidade em inovar a prática pedagógica com a utilização das TDIC, o professor precisa compreender que o uso de tais tecnologias possibilita ao aluno ser protagonista do conhecimento dentro e fora do contexto escolar, colaborando para a melhoria do seu processo de construção.

¹ Graduada em Física Licenciatura – UFAL. Graduada em Pedagogia – UNINTER. Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física – UNINTER. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática – PPGE/UFAL. Doutora em Educação – PPGE/UFAL. E-mail: jenekesialins88@gmail.com.

² Professor Titular da UFAL. Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação (PUC/SP). Mestre em Educação (UFMS). Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL). Licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFMS). Bacharel em Direito (CESMAC). E-mail: luispaulomercado@gmail.com.

Destacaremos, neste texto, a plataforma *GoConqr*, que oferece recursos que vão além da sala de aula, abrindo novas potencialidades para pesquisas e discussões com temas que realmente interessam. O uso desta plataforma no ensino de Física, pode provocar mudanças no processo de aprendizagem, uma vez que contribui para uma nova etapa de mudanças significativas e que atende dimensões de mundo, de forma inovadora e proativa.

A utilização da plataforma na interação, em um contexto educacional ubíquo, sob a ótica de uma aprendizagem colaborativa, viabiliza ao aluno uma nova dinâmica para aprender os conteúdos de Física. Para tal, o professor precisa estar preparado para lidar com tais tecnologias e trazê-las de forma contextualizada e interdisciplinar para o cotidiano do aluno. O aprendizado colaborativo contribui no desenvolvimento cognitivo do aluno e consiste em responsabilizá-lo para que a intermediação do processo de trocas de informações aconteça de forma dinâmica e o conduza para um resultado positivo, a fim de resolver situações-problema de maneira coletiva e ativa.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FÍSICA COM TDIC

Diante das dificuldades apresentadas por alunos em não compreender determinados conteúdos de Física, é preciso que o professor inove sua prática pedagógica, trazendo as TDIC e convidando-os a serem parceiros do trabalho pedagógico, a participarem da aula e não apenas chegar à sala de aula e o aluno somente ouvir, ouvir e o professor falar, falar. Deve existir interação e, com isso, os alunos passam da condição de ouvintes passivos para participantes com interação, socialização para auxiliá-los no processo de construção do conhecimento.

Para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos é necessário que o professor apresente estratégias para que tenham uma aprendizagem interativa em aulas de Física, o professor precisa propor atividades que envolvam a participação dos alunos, sejam eles em experimentos presenciais, simulação em objeto

virtual de aprendizagem (OVA), a inserção de TDIC, analogias, sem deixar de lado a contextualização do ensino de Física.

O processo de aprendizagem em Física, quando acontece de forma exploratória, inclui o desejo de conhecer, experimentar e ampliar a concepção da sistematização do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo que potencializa o aluno a formular hipóteses, analisar, refletir e associar o conhecimento de forma contextualizada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), “aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais”. A aprendizagem em Física permite ao aluno uma articulação entre o que é estudado em sala de aula e sociedade e uma ampliação de conhecimentos prévios desenvolvidos no processo de aprendizagem, nos aspectos social e cultural. A Física está permanentemente buscando melhores modelos e teorias para explicar o universo, desde perspectivas subatômicas até macrocósmicas. Quando ensinada de forma contextualizado, o processo de aprendizagem acontece no intuito de estimular o aluno para o exercício da cidadania.

Souza (2010, p. 90) destaca que: “o professor deve buscar novas formas de ajudar o aluno”, com a inserção das TDIC em aulas de Física para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, no qual essas podem contribuir para uma adequada interação e comunicação entre professor e aluno, pois, o uso dessas tecnologias pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, trazendo resultados satisfatórios.

O uso das TDIC no ensino de Física pode promover uma adequada interação e comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, pois o uso destas possibilita uma interferência no processo de construção do conhecimento com resultados positivos. Contudo, compete ao professor criar estratégias diversificadas para atendê-los de forma proativa e eficaz.

Buscar meios para atender os alunos no processo de aprendizagem desenvolve no professor uma postura para aulas dinâmicas e para se desprender um pouco do ensino tradicional,

no qual o aluno deixa de ser agente passivo e passa a ser ativo na promoção da aprendizagem. Contudo, o professor deve propor atividades que incitem os alunos a buscar, de forma autodirigida, estimular reflexões sobre o conteúdo a ser estudado e transformar o meio em que vive. Para tal, o professor precisa ser flexível e preparado para utilizar as TDIC no ensino de Física, uma vez que sua mudança de postura potencializa o uso, efetivamente, em sua prática pedagógica de maneira crítica, reflexiva, atrativa e inovadora, consolidando as novas práticas de ensinar.

Entre tais adaptações, o contexto escolar vem sofrendo fortemente com as mudanças no mundo social do aluno que chega às escolas com uma mediação de interação e mudança de realidade que, muitas vezes, afeta o processo de aprendizagem em sua totalidade. Os problemas decorrentes das adaptações refletem supostamente o ensino de Física em destaque em que, muitas vezes, aparecem dificuldades como compreensão, interpretação e resolução de problema no ensino de Física.

Em pesquisa diagnóstica realizada no início de 2020, na escola Estadual Saturnino de Souza (Quadro 1), observa-se que há um índice de déficit de aprendizagem com os alunos da 1ª série do Ensino Médio que chegam à escola sem conhecer o componente curricular Física e não dominam as quatro operações e interpretação de texto.

Quadro 1 - Saberes prévios dos alunos das cinco turmas das 1ª séries - participantes.

Diagnóstico dos Saberes Prévio								
	Domina as 4 operações de matemática?		Sabe interpretar texto?		Já ouviu falar na disciplina de Física?		Sabe o que a Física estuda?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1ª Série A	41%	59%	12%	88%	5%	95%	2,50%	98,50%
1ª Série B	40%	60%	15%	85%	12%	88%	3%	97%
1ª Série C	25%	75%	10%	90%	3%	97%	-	100%
1ª Série D	15%	85%	5%	95%	2%	98%	1%	99%
1ª Série E	15%	85%	10%	90%	4%	96%	3%	97%

Fonte: Autores (2020).

A maioria dos alunos que chegam às escolas saem sem aprender os conteúdos da Física, e chegam ao ensino superior com a mesma dificuldade. O que fazer para sanar tal situação? A melhoria da prática pedagógica pode resgatar a visão unilateral dos alunos, uma vez que a disciplina Física é de difícil entendimento diante de outros componentes curriculares no processo de aprendizagem.

O questionamento sobre como ensinar Física nas escolas e a melhoria de práticas vem, muitas vezes, de formação continuada e a busca por melhorar, a partir da motivação e de recursos disponíveis na escola para sanar tais dificuldades na aprendizagem em Física e motivar os alunos a buscar conhecimentos de maneira proativa, habilitando-o a interpretar fatos e conhecer os fenômenos naturais, a partir das interações com simulações, experimentos ou até mesmo com a própria natureza. O Quadro 2 mostra relatos de professores de experiências vivenciadas em aulas de Física.

Quadro 2 - Relatos de experiências com o uso das TDIC em aulas de Física.

Autores	Tema	Objetivo Geral	Objeto Estudado	Resultados
Cavalcante <i>et al.</i> (2018)	Tecnologias Digitais no Ensino de Física: um relato de experiência utilizando o <i>Kahoot</i> como ferramenta de avaliação gamificada.	Descrever as potencialidades do <i>Kahoot</i> , um destes recursos tecnológicos, como ferramenta de avaliação em atividades gamificadas.	<i>Kahoot</i>	Os resultados mostraram que o <i>Kahoot</i> apresentou um notório potencial como instrumento de avaliação em atividades gamificadas por possibilitar <i>feedback</i> imediato das respostas dos alunos, pontuação e <i>ranking</i> com classificação instantânea dos estudantes. Foi possível concluir que o uso adequado do <i>Kahoot</i> , associado ao conhecimento substancial do professor sobre gamificação, poderá possibilitar que a avaliação possa ser atraente, envolvente e prazerosa para os alunos.
Fontes <i>et al.</i> (2019)	A utilização das TDIC como ferramenta potencializadora no ensino do conceito de Queda Livre	Motivar os alunos, proporcionar o processo de ensino-aprendizagem, gerar maior interação entre professores e alunos, observar as concepções dos futuros professores sobre as aulas	Softwares <i>Algodo e Tracker</i> e os aplicativos <i>FreeFall Simulator</i> e acelerômetro.	Os resultados colhidos indicaram que os alunos não conheciam essas ferramentas e sentiram-se motivados a utilizá-las, em especial, o aplicativo para simulação de queda livre, em função da acessibilidade e de estarem mais acostumados a manusear o <i>smartphone</i> .

		experimentais de Física.		
Melo <i>et al.</i> (2020)	As TIC no ensino de Física: relato de experiência com os conteúdos de ótica.	Relatar uma experiência vivenciada em âmbito escolar, através da utilização do simulador <i>PhET</i> nos conteúdos de ótica.	Simulador <i>PhET</i>	Os alunos ficaram mais motivados em participar das aulas, bem como relataram sentir uma maior facilidade na compreensão dos conceitos físicos ministrados com a utilização do simulador.
Lara <i>et al.</i> (2013)	Ensino de Física mediado por TIC: um relato de experiência.	Pesquisar e relatar as funções que as TIC têm desempenhado dentro das escolas, assumindo o papel de elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Física para o Ensino Médio.	Recursos tecnológicos (computador, projetor, multimídias/multimeios (materiais audiovisuais), aplicativos (jogos pedagógicos, <i>softwares</i> educacionais).	Concluimos que no âmbito tecnológico, muitas vezes, podemos utilizar uma abordagem humanista, definindo as TIC como um elemento motivador da curiosidade e da apuração do senso crítico e observador dos estudantes, assim beneficiando o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Fonte: Google e Scielo.

Com a mudança de práticas pedagógica diante da realidade do aluno e que influenciem a melhorar seu aprendizado, há um reconhecimento e comprometimento para lidar com os saberes trazidos por alunos e, valorizando as relações entre teoria-práticas-cotidiano para uma aprendizagem desejada e objetivo alcançado. É importante ressaltar a reformulação das práticas docentes, ao qual a indisponibilidade de recursos pedagógicos e ausências de laboratórios nas escolas para o ensino de Física, mantêm-se o objeto de estudos para constatações e limitações no que se referem ao contingenciamento e assessoramento de professores experientes e com a vontade de mudar sua prática para atender as necessidades impostas no ensino de Física.

TDIC COMO AUXÍLIO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE FÍSICA

Coll e Monereo (2010, p. 17) destacam a importância das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que são reconhecidas e apontam como “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos”. Devido à vasta possibilidade que oferece para o professor, a tendência é utilizá-las de maneira significativa para o crescimento profissional e melhoria da prática pedagógica.

De forma geral, as TDIC não solucionam o problema no contexto educacional, uma vez que ao inseri-las ocorre uma mudança na dinâmica da prática do professor que, por sua vez, atenta ao aluno como centro da aprendizagem, dando-lhe autonomia e responsabilidade quando o acesso às informações é utilizado para fins educativos.

De acordo com Brasil (2017, p. 9), investir no uso das TDIC, desenvolve no aluno de “Forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano, ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

Nesse contexto, o uso das TDIC pode promover resultados positivos nas aulas de Física, uma vez que as mudanças de práticas pedagógicas tornam o ensino dinâmico e criativo e potencializa o processo de aprendizagem de maneira auxiliar e com autonomia para aprender.

Ao estudar a Física em um contexto contemporâneo, em que os alunos estão sempre conectados aos aparatos tecnológicos não é difícil inserir em sala de aula novas metodologias para o aluno construir o seu próprio conhecimento. Há uma demanda enorme de aplicativos, simulações e jogos digitais que o professor poderá utilizar em sala de aula para disseminar o conteúdo de forma prazerosa, expositiva e atrativa para que o aluno aprenda de forma significativa e continuada.

A quantidade de aplicativos disponíveis é imensa para que o professor utilize em sala de aula, uma vez que proporciona ao aluno interação, envolvimento e lhe possibilita estudar a qualquer hora e em qualquer lugar. Por via, os aplicativos disponíveis para o ensino de Física oferecem um conjunto de relações entre conteúdos, exercícios, *quizzes*, fórmulas.

Além da acessibilidade dos aplicativos para *smartphone*, *tablet* que são aparatos que estão presentes no dia a dia do aluno, há um ponto positivo para que o professor o utilize em sua prática pedagógica e, com o acesso, há necessidade de um panorama de estratégias e planejamento para inserir de forma significativa a fim de não prejudicar o desempenho do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O uso de simulações no ensino de Física é uma das estratégias para auxiliar e tornar o ensino de Física mais interativo, uma vez que os conteúdos abstratos se tornam dinâmicos e atrativos e possibilitam ao aluno o desenvolvimento de habilidades por ambientes interativos, potencializando uma visão do que é estudado em sala de aula. Greca *et al.* (2014, p. 911) destacam que

[...] as simulações científicas buscam uma melhor compreensão de fenômenos complexos [...] usando as teorias conhecidas bem como outras fontes de informação, as simulações educacionais visam desenvolver um entendimento entre alunos do modelo subjacente, e a partir dele, os princípios teóricos.

A utilização de simulação facilita ao aluno compreender o conteúdo que está sendo abordado em sala de aula. Há uma preocupação entre os professores na escolha dos tipos de simuladores: não interativos e interativos. Os simuladores não interativos não permitem ao aluno alterar a dinâmica da simulação. Os interativos permitem ao aluno alterar a dinâmica da simulação, a explorar de todas as formas e estuda o efeito do fenômeno estudado.

Para Cardoso e Santo (2020, p. 83), a literacia digital “se constitui em um desafio no contexto da formação docente para atuação no ciberespaço educativo”. Explorar o ciberespaço através das competências e habilidades requer uma compreensão no exercício efetivo da inserção das TDIC para constituir um AVA, o qual cria condições para o aluno aprender e construir conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

No ensino de Física, inserir as TDIC em sua prática pedagógica constitui-se em criar atividades que contemplem o seu uso em AVA e aplicativo, a fim de alinhar, junto com o aluno, as dificuldades em aprender os conteúdos transmitidos de forma facilitadora, dinâmica e proativa. Costa *et al.* (2012, p. 70-71) destacam um conjunto de oportunidades da utilização das TDIC para auxiliar no processo de aprendizagem em Ciências (Quadro 3)

Quadro 3 - Situações e oportunidades de aprendizagem com TDIC nas Ciências.

Oportunidades para utilizar as TDIC
<i>Applets, software</i> para modelagem e programas de simulação para observação e descrição de sistemas e fenômenos físicos reais, para apoiar a formulação de hipóteses e a apreensão de traços importantes do comportamento ou da evolução dos sistemas observados (ex.: é possível tirar partido de uma infinidade de recursos disponibilizados on-line para este fim).
Plataformas e serviços disponibilizados on-line de apoio à partilha e divulgação de informações, recursos e conhecimentos que possam servir também como um

meio para interagir com outras pessoas ex.: sistemas de gestão da aprendizagem, <i>blogs</i> , <i>wikis</i> , sistemas de edição colaborativa.
Tecnologias de apoio à comunicação para o planejamento e a realização de investigações, para promover o debate sobre descobertas científicas ou para confrontar diferentes perspectivas de interpretação científica (ex.: correio eletrônico, videoconferência).
<i>Software</i> especificamente desenvolvido para a recolha remota de dados, para monitoramento de mudanças muito rápidas ou muito lentas, para medições muito precisas ou muito difíceis de obter com recurso a equipamento convencional e para mediação simultânea de várias grandezas (ex.: <i>data-logging software</i>).
Aplicações genéricas para apoiar os processos de produção científica, incluindo a organização de registros e notas decorrentes de trabalho experimental ou de microscópio, a elaboração de bases de dados ou mesmo a produção de cartazes de divulgação científica (ex.: editores de texto, folhas de cálculo, bases de dados).
Câmaras digitais, adaptadores para o microscópio, videocâmaras, <i>webcams</i> e <i>scanners</i> para a recolha de dados que podem inclusivamente vir a ser usados como base para a concretização de produtos específicos (relatórios escritos, infográficos, videoclipes).
Vídeos, informações disponibilizadas em sites de divulgação científica ou de informação estruturada (<i>web Quest</i>) imagens 3D e <i>software</i> educativo especificamente desenvolvido para o ensino das Ciências como alternativas aos meios tradicionais, para que os alunos possam documentar a abordagem de um determinado campo conceptual.

Fonte: Costa *et al.* (2012, p. 70-71).

A aprendizagem na cibercultura e com ubiquidade é compreendida como a forma em que o aluno possa acessar os conteúdos em qualquer hora e qualquer lugar, por meio de dispositivos das TDIC, o que remete ao uso dos objetos de aprendizagem (OA), de forma que os OA constituem inúmeros recursos que são acessíveis pelas TDIC. Costa e Salvador (2015, p. 212) destacam “a aprendizagem com mobilidade e ubiquidade possibilita acessar os conteúdos digitais em qualquer momento, de forma a garantir a interação dentro e fora da sala de aula tradicional”.

A aprendizagem colaborativa é destacada pela utilização de AVA, na qual há uma mediação de dispositivos e técnicas utilizadas

por professores que contribuem para o melhor entendimento do conteúdo abordado. No ensino e aprendizagem de Física, possibilita a criação de AVA para que o aluno possa desenvolver habilidades cognitivas que resultam em um saber do pensamento pedagógico e científico. A colaboração é aplicada a uma filosofia, com a qual os alunos interagem a fim de atingir um objetivo para a concretização do que for direcionado pelo professor.

A exploração do conhecimento colaborativo possibilita uma identificação do que se aprendeu e a pôr em prática, de forma adequada e efetiva, em que a aprendizagem seja tênue entre o senso comum e o científico. O acesso ao conhecimento por meio de leituras, experimentos, interação e compartilhamento de informações tornou-se cada vez mais contundente, de forma que os alunos estão conectados a cada instante, seja jogando e postando algo de seu interesse.

A participação dos alunos e professores na aprendizagem colaborativa promove uma conexão entre os envolvidos, valorizando cada conhecimento e explorando formas de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz. Ávila e Borges (2015, p. 112) destacam que

[...] uma geração mais propensa a criar estratégias e habilidades para superar e lidar com o atual estilo de vida, principalmente quando a cultura participativa, por meio das diferentes mídias e TDIC, veem se fortalecendo e, desta forma, possibilitando às crianças a criação de estratégias de forma coletiva e colaborativa.

A aprendizagem colaborativa é fundamental no que tange às trocas de experiência e conjugam no reconhecimento das mediações que estabelecem no convívio social e ajudem os alunos a reconhecerem e a desenvolverem habilidades dentro do contexto, cujas ações promovam condições concretas e o motivem a formular propostas e soluções possíveis que se refiram à problemática em questão. Tal vinculação promove um envolvimento com interação que confronta diferenças culturais e crenças, contribuindo de forma

sistemática para aprofundar o conhecimento e a compreensão das reflexões sobre visão de mundo.

PLATAFORMA GOCONQR COMO SUPORTE PEDAGÓGICO EM AULAS DE FÍSICA

GoConqr é uma plataforma irlandesa e gratuita, conhecida como “ExamTime” lançada em 2012, na versão em inglês. Atualmente, foi lançada nas versões para usuários que falam espanhol, alemão e português em mais de 140 países do mundo. A plataforma *GoConqr* é fundamentada em uma filosofia de aprendizagem colaborativa que

[...] baseia-se no conceito de aprendizagem como um processo contínuo e focado na conquista de metas e objetivos. Educação, para além do ato de estudar para passar em provas e exames, deve englobar uma compreensão de aprendizagem que você pode levar por toda vida. [...] a plataforma faz com que o processo de aprendizagem seja antes de tudo um processo ativo [...] *GoConqr* tem como foco tornar-se a plataforma para a criação e compartilhamento de conteúdo digital de aprendizagem em todo mundo (*GoCoqr*, 2020).

A plataforma permite o acesso gratuito para alunos e professores e possibilita uma aprendizagem colaborativa e ativa no mundo digital, com o objetivo de utilizar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem a fim de rever estudos para preparação de concursos e exames avaliativos, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

GoConqr é uma plataforma de aprendizagem que pode trazer benefícios para o professor e alunos ao criar conteúdos relevantes para aprender de forma ativa. Proporciona ao aluno uma aprendizagem colaborativa a fim de motivar e otimizar a troca de conhecimento. Sua utilização em aulas de Física é uma forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula que poderá motivar os alunos a pesquisar mais sobre os conteúdos estudados e aprender de forma criativa e interativa. Além disso, o

professor deve valorizar o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano, a partir das pesquisas realizadas com auxílio das TDIC.

Adotá-la como recurso pedagógico em aulas de Física pode se tornar um grande desafio para o professor, pois esta precisa planejar e analisar para atender às necessidades dos alunos de forma que são necessárias novas atitudes para que o processo de ensino e de aprendizagem seja prazeroso.

A *Goconqr* é uma plataforma colaborativa para uma aprendizagem social que unifica recursos importantes com a força da colaboração de uma comunidade ativa e criativa, além de oferecer: mapas mentais, *flashcards*, *quizzes*, slides, biblioteca, fluxograma e notas. Seu uso como suporte pedagógico em aulas de Física, pode promover uma nova forma de pensar, interagir, através das TDIC que possibilitam ao aluno apropriar-se do seu próprio conhecimento e tais tecnologias necessitam ser estendidas pelos professores como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem.

A plataforma pode minimizar a dificuldade do aluno em aprender conteúdos da Física, pois a integração deste dispositivo amplia a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, tornando-a atrativa e motivadora. Coll e Monereo (2010, p. 312-313) destacam que:

[...] a partir da integração das tecnologias e, apresentada como recurso pedagógico para auxiliar o aluno, os fenômenos que apresentam são conceitualizados como conhecimento, principalmente de natureza procedimental, aplicáveis a qualquer conteúdo, uma vez que a incorporação das tecnologias não depende do contexto, mas funciona de forma contextualizada, por exemplo: estratégias e resolução de problemas.

A plataforma potencializa caminhos e desafios para que o aluno seja protagonista em sua própria aprendizagem, de forma que poderá despertar nele o desejo de raciocinar, pensar, interagir, colaborar, conhecer, criar ideias e responder de forma crítica sobre determinadas informações recorrentes em seu dia-a-dia. A difusão do estudo pela plataforma *GoConqr* permite uma flexibilização de

tempo e espaço para proporcionar ao aluno uma aprendizagem de forma síncrona e assíncrona. Atanásio *et al.* (2018, p. 45) destacam que *GoConqr* permite “criar metodologias de ensino nas formas mais distintas, auxiliando o aluno a memorizar palavras-chave, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizado cognitivo em disciplinas de educação a distância, porém ela também pode ser utilizada para encontros presenciais”.

O uso da plataforma *GoConqr* em aulas de Física favorece um ambiente de aprendizagem, em diferentes contextos educacionais formais e informais e potencializa os TDIC para interpretar e criticar as formas de informação e comunicação ante a transmissão do conhecimento, a fim de complementar as lacunas para uma aprendizagem eficaz e proativa.

RECURSOS DE APRENDIZAGEM DA PLATAFORMA GOCONQR

A criação de metodologias de ensino permite, de maneira intuitiva, um compartilhamento de informações ao professor, a criação de grupos de estudos para compartilhar informações de maneira interativa e colaborativa, ao mesmo tempo em que permitem ao aluno compartilhar informação não delimitada para o processo de aprendizagem.

Os recursos tecnológicos da plataforma contribuem no processo de ensino e aprendizagem, trazendo de forma positiva, interativa a melhoria na relação entre professor e aluno, permitindo uma construção do conhecimento de forma interativa, coletiva e colaborativa. Velloso (2014, p. 12) destaca que o ensino colaborativo através das ferramentas digitais exige uma flexibilização de tempo e espaço para as trocas de conhecimento e

[...] estão associadas à interatividade e à quebra do modelo comunicacional um-todos, em que a informação é transmitida de modo unidirecional, adotando o modelo todos-todos, em que aqueles que integram redes de conexão atuam no envio e recebimento das informações.

Alguns recursos tecnológicos utilizados na plataforma são:

1. *Mapa mental* - construção do pensamento e habilidade da percepção de conteúdo e organização do pensamento em forma gráfica. No processo de aprendizagem, o uso dos mapas mentais potencializa as habilidades de memorização, compreensão e síntese de forma estruturada, e pode promover uma reflexão e soluções de problemas em seu cotidiano. Utilizando-se o mapa mental no processo de aprendizagem, pode-se obter uma melhoria na aprendizagem, em que as formas gráficas ilustram o pensamento e habilidades cognitivas para uma aprendizagem significativa. Contudo, a organização do pensamento traz uma nova perspectiva de estímulo para buscar informações e estabelecer, de forma proativa, o conjunto de ideias e estruturas técnicas para o auxílio da aprendizagem.

2. *Flashcard* - possibilita uma revisão e memorização de conteúdo em que a informação contida é fornecida de forma mútua: de um lado a questão e no verso a resposta. Na plataforma *GoConqr*, os *Flashcard* são exibidos de maneira sequencial e, clicando-se em cada cartão a resposta é mostrada imediatamente. Possibilita a produção de atividades dos alunos, em que a ferramenta utilizada pode aumentar a chance de motivá-los a estudar e trocar informações de maneira dinâmica e proativa. O uso do *Flashcard* como uma ferramenta para o processo de aprendizagem, tem possibilitado significativamente uma aprendizagem formativa, no qual a colaboração e as trocas de informações se multiplicam de acordo com o nível de estudos, e retém o conhecimento de modo a interferir de forma crítica e ajuda na compreensão das informações.

3. *Quiz* - tipo de jogo educacional, que tem por objetivo avaliar o aluno de forma atrativa e dinâmica e que proporciona o resultado das questões com *feedback* imediatamente. A aplicação do *quiz* no processo de aprendizagem exige do aluno um conhecimento prévio e leitura do conteúdo abordado em sala de aula para que o resultado seja satisfatório e que os resultados sejam significativos,

contribuindo para o desenvolvimento individual e cognitivo. Sales *et al.* (2014, p. 500) destacam que os *quizzes*

[...] alinham-se à metodologia da avaliação assistida [...] as questões do *quiz* que o aluno responde é dado a ele um *feedback*, seja a resposta correta ou não. Assim temos, uma avaliação assistida, onde o aluno poderá se autoavaliar, seja das questões que errou ou acertou por meio desse *feedback*.

Contudo, o *quiz* pode ser utilizado como ferramenta de aprendizagem que estimula e motiva o aluno a estudar em um ambiente de forma colaborativa, valorizando o conhecimento do aluno através de testes de avaliação que contemplam o conteúdo abordado na disciplina.

O uso do *quiz* tem possibilitado a verificação da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, uma vez que auxilia e possibilita ao aluno uma reflexão crítica de sua aprendizagem e retomada de caminhos que facilitem, de forma lúdica e significativa, a busca pelo conhecimento e reconstrução de conceitos.

4. *Fórum* - com a inserção da plataforma em aulas de Física, há uma mudança na prática docente, para a qual o professor precisa estar atento, pois traz para os alunos o uso das tecnologias de maneira criativa. A ferramenta escolhida faz parte do cotidiano do aluno, mesmo em outros cenários como *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter* e promove uma interação síncrona e assíncrona com o acesso a informações e conhecimento de forma dinâmica e colaborativa.

No entanto, o *fórum* como uma ferramenta que propicia uma aprendizagem colaborativa em um AVA, Rossato *et al.* (2013, p. 401) definem:

Os fóruns, como espaço de aprendizagem, propiciam a comunicação assíncrona, permitem uma aprendizagem marcada pela interação, sem que o tempo seja uma fronteira para sua realização e sem que a ação individual do estudante, que marca os modelos tradicionais de aprendizagem prepondere.

O fórum, por ser uma ferramenta de interação e comunicação entre professor e aluno, aluno e aluno, tem uma singularidade para

a produção do conhecimento, uma vez que as trocas de saberes são produzidas de forma instantânea, em que o tema de discussão pode ser intercalado de forma assíncrona ou síncrona. Por ser uma ferramenta de interação, o fórum potencializa, de maneira coletiva, uma reflexão e deve ser planejado para que contribua na aprendizagem de forma colaborativa e eficaz.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem na intervenção pedagógica, que propicia ao pesquisador e aos participantes da pesquisa, uma experiência de campo, permitindo a articulação entre teoria e prática, sujeitos e objetos, possibilitando resolver questões que se referem a problemas sociais.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Saturnino de Souza, localizada em Matriz de Camaragibe, estado de Alagoas. A escola oferece as modalidades de Ensino fundamental II e Ensino Médio da 1ª série à 3ª série e tem poucos recursos de apoio pedagógico para o processo de construção do conhecimento do aluno, mas, disponibilizou *internet* aos alunos para pesquisa em horários intercalados.

O público alvo escolhido para a investigação foram 60 (sessenta) alunos participantes do ENEM, com idade de 16 a 18 anos, sexo masculino e feminino da 3ª série do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, numa atividade extracurricular, com carga horária de 16 horas de estudos, no período de dois meses. A proposta de trabalhar com estes alunos teve como objetivo especificar assuntos abordados para o ENEM e auxiliá-los no processo de construção da aprendizagem em Física.

A pesquisa foi realizada em 2021 e o estudo da plataforma deu-se a partir da apresentação e exploração via *Google Meet*. Após esse momento, criamos o AVA na plataforma e abordamos conteúdos como: Introdução à Eletricidade e a Lei de Coulomb, disponibilizando vídeos sobre o conteúdo abordado, *quizz*, *flashcard*, fórum e mapa conceitual para auxiliar no processo de

aprendizagem na disciplina de Física. As atividades foram realizadas em grupos de 4 a 5 pessoas, devido ao número de computadores disponíveis na escola e devido ao distanciamento social na pandemia. Quanto aos trabalhos, esses foram desenvolvidos na plataforma em equipes.

As atividades, com os alunos, foram divididas ao longo de cinco encontros: no primeiro momento, apresentamos a plataforma aos alunos; no segundo, foi realizada a formação sobre a plataforma *GoConqr*; no terceiro momento foram apresentados os conteúdos, no quarto encontro foram desenvolvidas atividades em sala de aula e no quinto momento, a aplicação dos questionários e a realização da observação participante para um melhor aprofundamento e obtenção de registros nos estudos sobre o fenômeno explorado. As questões foram abertas para que os participantes pudessem discorrer a respeito da utilização da plataforma *GoConqr*, suas potencialidades para o processo de ensino e aprendizagem em Física. Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo e representados pela letra A (aluno).

Os dados coletados foram analisados a partir das categorias: interação on-line; uso da plataforma no processo de aprendizagem; aprendizagem no componente curricular de Física; uso das TDIC no processo de aprendizagem em Física; aprendizagem colaborativa em Física. O questionário foi aplicado em horário da aula de Física, no período de quatro semanas após a exploração da plataforma.

O uso da plataforma *GoConqr* foi semelhante a um curso na modalidade à distância, na qual os alunos puderam tirar dúvidas, interagir com outros colegas, enviar trabalhos, fazer pesquisas em bibliotecas virtuais dentre outros que possivelmente contribuirão de maneira satisfatória e positiva no processo de construção do conhecimento.

As respostas do questionário foram organizadas em quadros descritivos para melhor visualização dos mesmos. A análise dos dados foi efetivada conforme instrumentos utilizados no processo de avaliação de acordo com o referencial metodológico proposto que servirá para melhor interpretação.

A metodologia para analisar os dados da pesquisa foi mediada por análises textuais discursiva dos alunos entrevistados (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 118).

APRENDIZAGEM DE FÍSICA NA CIBERCULTURA NO CONTEXTO UBÍQUO

Apresentamos as análises dos dados coletados durante a pesquisa, na qual destacam-se as possibilidades para aprendizagem em Física no contexto educacional ubíquo.

Antes de implementar a proposta para o grupo de estudo foi realizada a comparação de percentuais em favor dos alunos que porventura tenham utilizado alguma plataforma de estudo em aulas de Física nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio; estes números representam 85,4% que utilizaram e 14,6% não utilizaram, sendo que ambas são porcentagens parciais e justificadas pelo próprio aluno, que intrinsecamente não usou tais recursos em seu processo de construção do conhecimento.

A partir da aplicação do questionário com alunos sobre o conhecimento, a partir da interação on-line, observamos que os alunos estão interagindo em *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros. Porém, 40,4% dos alunos não sabem o que é interação on-line e 59,6% já ouviram falar a respeito e definiram-na da seguinte forma:

É uma maneira de comunicação do professor com os alunos. Um meio disso é o e-mail, é a partir daí que os professores mandam orientações, textos e atividades (A1);

Sim, uma comunicação bem mais rápida e interativa como telegrama entre outros (A12);

Sim, ouvi falar que interação on-line ajuda os alunos a se manterem conectados mesmo a distância, sendo assim, ajudando na aprendizagem (A31);

Sim, ouvi falar que é uma forma que capacita mais a aprendizagem (A4)

Formas mais práticas e efetivas de facilitar a aprendizagem sem sair de casa (A5);

Através de várias plataformas muitos alunos conseguem se comunicar com o professor (A7).

A demanda da utilização das TDIC no contexto escolar abre um leque de dispositivos para o auxílio no processo de ensino e aprendizagem e o crescimento de sua utilização em sala de aula promove uma agilidade para interação de forma que possibilita a construção de espaço para a interação on-line. *Edmodo*, *Google Classroom* são as plataformas mais utilizadas no contexto escolar, uma vez que os professores utilizam para facilitar a interação e compartilhamento de informações. 90% dos alunos já utilizaram plataformas ou aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem e 10% não utilizaram. A interação on-line para alguns não é eficaz, pois não contribuiu de forma positiva no processo de aprendizagem:

A interação é muito importante para aprender. (A53);

A interação é muito complicado (A37);

Prefiro as aulas presenciais, que tiro melhor minhas dúvidas (A28);

Consgo ter uma aprendizagem melhor em aulas presenciais (A13);

Não como era na escola, porque é sempre bom ter o auxílio de um professor fisicamente para nos orientar e ajudar da melhor forma (A2).

A mediação pedagógica no AVA facilita o processo de aprendizagem pois há um envolvimento por parte do aluno e do professor para incentivar a comunicação e as trocas de informações mediadas por *chats*, *fóruns*, *vídeo*, entre outros, que permitem a efetiva contribuição ante as trocas de conhecimento:

A interação permite aprender com outras pessoas e acelera a autonomia em ritmos próprios para aprendizagem (A18);

A interação está me ajudando a pesquisar mais sobre os assuntos (A24);

A interação me ajudou disponibilizando mais materiais para estudar e despertar para aprender outros assuntos (A40);

A interação contribui no desenvolvimento mental, além de nos permitir ver e nos aprofundar em outros conteúdos (A10).

A aprendizagem mediada pela interação favorece o aluno no exercício cognitivo para busca de conhecimentos, auxiliada pela colaboração entre professores que seguem uma orientação que conduz a práticas interativas em um AVA.

A importância da interação on-line está relacionada com a permuta entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-objeto. Desse modo, o recurso de aprendizagem promove uma ampla percepção de aprender em grupo, uma vez que há um estímulo para busca de informações de forma dinâmica e aumento do diálogo com os pares para o fomento de transmissão do conhecimento.

Quadro 4 - Vantagens e desvantagens da interação on-line.

Vantagens	Desvantagens
<i>É muito rápido, permite a aprendizagem em ritmo próprio (A1) Aprende com mais tranquilidade, pois permite tirar as dúvidas e deixar salvo (A12) Entender que somos capazes de resolver o problema e de nos envolvermos com outros colegas a respeito do tema em questão (A24) É que podemos nos aprofundar sobre os assuntos (A32)</i>	<i>Não poder interagir de forma presente com os professores (A1) Não conseguir acompanhar as opiniões dos colegas em determinado assunto, pois é muito rápido (A9) É muito fácil perder o foco sobre o tema, pois tem alunos que não conseguem ir no mesmo ritmo (A43)</i>

Fonte: Os autores (2020).

O acesso às informações por meio da interação on-line estabelece uma dinâmica para o processo de transmissão da informação, uma vez que a falta de responsabilidade, a motivação por parte dos alunos vai bem além da falta de percepção e significados na aprendizagem interativa e colaborativa. Destarte, é muito comum o aluno se esforçar para aprender com assuntos

(conteúdos) de seu interesse e a falta de afetividade no contexto social e escolar representa a não exclusão da falta de estímulo e a necessidade em conviver entre alunos e professores para a produção no processo de aprendizagem.

O USO DOS RECURSOS DA PLATAFORMA GOCONQR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A plataforma *GoConqr* é um ambiente de aprendizagem, permite o compartilhamento de conteúdo digital para criar melhores experiências no progresso da informação por meio da colaboração, aprendizagem interativa e ativa.

A utilização da plataforma *GoConqr* nas aulas de Física, a fim de complementar os recursos utilizados para melhoria do processo de aprendizagem e promovê-la de forma colaborativa e interativa mostrou que não há dificuldade em inseri-la no contexto educativo o que permite ao aluno aprender de forma atrativa e dinâmica. Verificamos se a plataforma é um ambiente de fácil navegabilidade:

Sim, é um ambiente de aprendizagem que permite criar, descobrir e etc. (A8);

Eu achei bem fácil de navegar na plataforma (A11);

A plataforma é simples e nos permite explorar outros conteúdos (A21);

A navegação na plataforma é extremamente rápida, é bem dinâmica e encontramos o conteúdo facilmente (A28);

Sim, a navegação é muito simples e rápida (A32).

Percebe-se que a plataforma é um ambiente de fácil navegabilidade, pois o acesso às informações é rápido e o processo de aprendizagem acontece de forma positiva. Nesse sentido, a plataforma facilita a exploração do conhecimento de maneira fácil e eficaz. Há alguns problemas técnicos ao utilizar a plataforma em aulas de Física, como relatado por alunos. Diante desse problema, os alunos não tiveram dificuldades em acessar a plataforma e

observamos que sua utilização em sala de aula auxilia no processo de aprendizagem em Física. Investigamos se houve alguma dificuldade em manusear os recursos disponíveis:

Até o momento não tenho nenhuma dificuldade em utilizar, não encontrei nenhum problema (A29);

Não tenho dificuldades em utilizar a plataforma (A33);

Nenhuma dificuldade em específico (A40);

No início foi difícil acessar a plataforma, mas na segunda vez foi fácil (A38);

O ruim da plataforma é os anúncios que aparecem, quando clicamos nos assuntos (A48).

A plataforma torna-se de fácil manuseio por estar organizada e bem elaborada, disponibiliza recursos como exercício on-line, *quiz*, *flashcard* que contribuem no processo de aprendizagem por serem didáticos e ativos, complementando para que o aluno alcance êxito, com resultados positivos. As interfaces foram utilizadas com o objetivo de contribuir na aprendizagem e inovar a prática pedagógica no intuito de motivar o aluno a estudar, especificamente a disciplina de Física e ilustrar as aulas de maneira proativa e dinâmica. Com isso, a partir dos recursos disponibilizados para contribuir no processo de aprendizagem, os alunos relatam quais foram as mais utilizadas:

Quiz (A12);

Slides disponibilizados serviram para me orientar com conteúdo e responderem os exercícios (A19);

Os quizzes foram bem feitos e você aprende ainda mais e vai descobrindo e indo além da capacidade, por conta que ali é só entre você (A21).

O *quiz* foi a ferramenta mais utilizada por alunos durante a utilização da plataforma: 65% gostaram de utilizar, pois é uma

forma para aprender de forma dinâmica e eficaz; os questionários foram mais utilizados por serem requisitos para passar às próximas etapas do estudo, como por exemplo: o aluno estudou o assunto pelo slide, respondeu ao fórum e ao questionário e para efetivar a aprendizagem de forma proativa, foram utilizados os quizzes e flashcards.

Procuramos compreender quais as vantagens e desvantagens da utilização da plataforma *GoConqr* para o processo de aprendizagem, tendo em vista que é de fácil navegabilidade e atrativa na dinâmica do funcionamento, sob a ótica do estudante.

Quadro 5 - Vantagens e desvantagens da plataforma *GoConqr*.

Vantagens	Desvantagens
<p><i>É porque tem todo o conteúdo disponível e temos outras formas de pesquisar com outros grupos, o que não é utilizado pela professora da disciplina. Ela é dinâmica e atrativa e bem diferente de outros aplicativos (A12)</i></p> <p><i>Está na facilidade que se tem (A23)</i></p> <p><i>A vantagem é que estou estudando no conforto da minha casa, não preciso ir à escola para entregar trabalho e nem nada, e ele também é muito fácil de mexer (A34)</i></p> <p><i>É bem interativa (A40)</i></p>	<p><i>É porque na hora de responder os exercícios o professor não está on-line e não tem nenhum alerta para que a mensagem chegue ao professor assim que a gente manda (A20)</i></p> <p><i>Está na falta de uma interação mais pessoal em trabalhos em grupo (A30)</i></p> <p><i>É que por algumas vezes não temos uma explicação clara e que possa tirar nossas dúvidas no momento em que estou respondendo meus exercícios (A32)</i></p> <p><i>Não são todos os alunos que têm costumes de estudar na plataforma e isso atrasa um pouco nossa aprendizagem (A38)</i></p>

Fonte: Os autores (2020).

As vantagens da utilização da plataforma *GoConqr*, como um AVA é que este permite ao aluno a buscar conhecimentos e estudar de forma colaborativa, aprendendo em qualquer hora e em qualquer lugar, de modo ubíquo. Ribeiro *et al.* (2007, p. 5) destacam algumas vantagens na mediação do conhecimento:

- Interação entre o computador e o aluno;
- Possibilidade de se dar atenção individual ao aluno;

- Possibilidade de o aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo;
- Apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem;
- Possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

Alunos relatam que, entre as desvantagens em aprender pela plataforma, está a ausência do professor e do grupo, dos quais desejam a presença constante. Nesse caso, os alunos não estão acostumados a aprender no modo ubíquo de forma que as aulas de Física são produzidas de modo tradicional, utilizando quadro e giz.

Pietrocola (2002, p. 107) destaca que “Para o contexto do ensino de Física, uma modelização matemática precisa incorporar de forma explícita o domínio empírico, ou seja, envolver atividades experimentais”. Com isso, os professores podem apresentar aos alunos o ensino de Física de forma contextualizada, para que não tenham dificuldades quando chegarem em exames e no ensino superior. Procuramos saber o que o estudo em Física tem de importância na vida do aluno:

Aprender cada vez (A4);

Aprender as leis da natureza e as coisas que existem nesse mundo (A7);

Não colocando a religião, mas quando um pregador vai pregar sobre a criação, a Física é o maior fundamento da sua teoria (A12);

Nenhuma, não me vejo usando Física no futuro (A26);

Ela faz conhecermos várias áreas da natureza (A30);

Conhecer e entender melhor os fenômenos da natureza e o mundo tecnológico em que vivemos (A38);

É bastante interessante e me intriga de certa forma (A44).

O ensino de Física no Ensino Médio permite ao aluno buscar respostas sobre o que acontece no seu dia-a-dia, como por exemplo,

por que uma bola cai? Por que a pressão atmosférica não nos esmaga? Por que surge o arco-íris? Por que o navio não afunda? Como se formam as imagens na tela do celular e TV? Por que a bola só se move se exercermos uma força sobre ela, entre outros questionamentos. Assim, o aluno pode perceber que a Física nos envolve de uma forma imprescindível e com a qual convivemos durante o período de 24 h.

É notável a importância do estudo de Física para os alunos, pois, desperta o desejo em aprendê-la e justifica-se pela necessidade e relevância em obter o conhecimento fundamentado em leis que a regem, quebrando os paradigmas que existem para reuni-los e dissipando toda barreira de incompreensão da disciplina para um aprendizado dinâmico e profícuo. Dessa forma, em relação ao conteúdo explorado na plataforma, o aluno aprendeu:

Aprendi muito e percebi que a Física tem seu lado divertido e que quanto mais você se dedica ela fica muito interessante (A4);

Aprendi muito da lei da termodinâmica e seus efeitos e, entre outros assuntos sobre os tipos de energia (A7);

Eu aprendi muitas coisas, que eu vou usar para minha vida e também revisei muitos assuntos que não lembrava mais (A13);

Sobre a eletricidade, aprendi suas formas e utilidades (A25);

Consegui aprender os assuntos de termodinâmica e eletricidade (A33).

Para obter êxito no conteúdo lecionado, este precisa ser planejado e organizado para que alcance resultados positivos e coerentes. A necessidade de explorar a plataforma é a necessidade de auxiliar o ensino de Física, tendo em vista a dificuldade da demonstração de problemas abstratos que o aluno não consegue visualizar no dia a dia, como por exemplo: o elétron se movendo em um material condutor. Associar a Física no contexto do aluno é um fator importante, mas o professor precisa ligar cada conteúdo a

analogias para que possa ser compreendido e eficaz no processo de aprendizagem.

O USO DAS TDIC NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA

A geração do século XXI está cada vez mais ligada às TDIC e, assim, requer um novo olhar pelo professor para estabelecer as conexões entre contextos distintos e adquirir recursos para sua trajetória em sala de aula que pode potencializar a troca de conhecimentos no processo de interação e compartilhamento de ideias. Dessa forma, procuramos investigar como o aluno age em frente ao computador, *smartphone* e *tablet* (TDIC):

Muito bem, utilizo para jogar e utilizar as redes sociais (A9);

Normal, uso frequentemente (A15);

No celular entendo de tudo, no computador mais ou menos (A20);

Uso o celular sempre para jogar e conversar (A28);

De forma ágil e frutífero... Não para estudar (A32);

Me distraio fácil (A39);

Normal, pois já normalmente passo muito tempo tanto em computador quanto em *smartphone* (A45);

É muito complicado para estudar... a realidade de usar é para interagir nas redes sociais e jogar, pois passo muito tempo com isso e, quando penso em estudar. Acho que vai ser desgastante (A47).

A maioria dos alunos estão sempre conectados durante um tempo maior, 89% passam um período de 15h-18h conectados em casa e escola para utilizar jogos digitais, redes sociais, sem no mínimo pensarem em pesquisar algum conteúdo, ao menos que seja solicitado pelo professor numa pesquisa. 11% desses alunos

passam de 7h a 12h conectados por não terem *internet* na residência e apenas acessam na escola ou na casa do vizinho. Com isso, o professor cria uma barreira para não utilizar as TDIC e mostrar a eles que, através do uso do celular, tablet e computadores há um novo paradigma para a busca do conhecimento de forma positiva, criativa e significativa. Seguindo diante, perguntamos se o aluno tem dificuldades em manusear o celular, *Smartphone*, *tablet*, computador e em qual sentido:

Nunca senti (A2);

No celular não tenho nenhuma dificuldade, mas no computador tenho em enviar, editar e fazer trabalhos (A10);

Um pouco, no sentido de usar aplicativos para estudar (A15).

Há uma grande chance de inserir as TDIC no contexto escolar para o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos estão sempre com a capacidade de evolução e criativos para outros fins. Inserir as TDIC no processo de construção da aprendizagem desencadeia uma mudança inerente e criativa que possibilita ao professor, inovar sua prática pedagógica de maneira positiva e claro que haverá uma aceitação por parte dos alunos que os levará, de forma curiosa, a buscar, armazenar as informações necessárias e o compartilhamento de conhecimentos com resultados positivos. Teixeira (2011, p. 161) destaca que

O uso de toda uma gama de ferramentas dentro do contexto de sala de aula objetiva aumentar a motivação, tanto de professores quanto de alunos, já que possibilita uma interação diferenciada, mais constante, na medida em que amplia as possibilidades de contato entre educandos e educadores, não mais restrito apenas ao ambiente escolar.

O professor, como mediador do conhecimento, deve buscar recursos para o processo de aprendizagem, uma vez que as TDIC globalizam e transformam a sala de aula tradicional numa intermediação de interação e compartilhamento. A busca para a

melhoria do processo tem sido uma constante entre professores, técnicos educativos para estabelecer uma relação que possa objetivar o uso dessas tecnologias a fim de facilitar o conhecimento em programas e plataformas digitais para uma aprendizagem ubíqua. Dessa forma, propomos conhecer como o aluno situa o seu conhecimento no uso de programas e plataformas digitais integradas pelas TDIC para o processo de aprendizagem:

É uma autoria(?) no auxílio do ensino e aprendizado (A3);

Um pouco decaída por não utilizar as tecnologias para aprender (A14);

Muito lento, pois não consigo me concentrar para estudar pelo celular e computador, sempre me distraiu com as mensagens chegando (A21);

Capacidade de utilizar e comunicar o conhecimento através das plataformas (A30).

Para compreender a relação do uso das TDIC para o processo de aprendizagem é necessário que o aluno esteja atento para utilizá-la de maneira profícua, pois nas mais diversas linguagens é preciso intermediar o tempo para estudo, diversão e, conseqüentemente, uma apropriação para agregar em sua prática a necessidade de focar na aprendizagem e assim, autonomizar-se e amadurecer de forma que perca o medo de buscar com ousadia, rever práticas que interferem no processo, transformando o momento de estudo em algo prazeroso e efetivo.

A vantagem em inserir as TDIC em aulas de Física é em favor de um trabalho contextualizado, dinâmico e que traz uma integração de conhecimentos além do que está no currículo. Além de ter um papel importante no contexto educacional, trata-se de uma ferramenta básica que oportuniza um ensino de qualidade e atrativo. Essa ferramenta possibilita uma ampliação de diálogo e integração dos conhecimentos produzidos por mediação. Explicamos aos alunos quais as vantagens e desvantagens do uso das TDIC no processo de aprendizagem em Física (Quadro 6).

Quadro 6 - Vantagens e desvantagens do uso das TDIC.

Vantagens	Desvantagens
<i>Motivação dos estudantes e ampliação da compreensão do conteúdo (A2)</i> <i>Facilita o modo de transmitir o conteúdo (A9)</i> <i>Aperfeiçoar o conhecimento (A13)</i> <i>É que conseguimos tirar nossas dúvidas de forma mais fácil na ausência do professor (A24)</i> <i>É uma forma diferente para aprender (A33)</i>	<i>Gera distrações (A8)</i> <i>Não saber utilizar, complica nossa vida (A19)</i> <i>Não ter acesso a internet todos os dias para acessar e pesquisar o conteúdo para aprender melhor (A23)</i> <i>Se não saber utilizar, complica a nossa cabeça. Precisamos estar bem focados (A28)</i> <i>Devido à quantidade de informações e de alternativas de conteúdo é muito fácil nos confundir (A33)</i> <i>A ausência do professor (A42)</i>

Fonte: Os autores (2020).

O uso das TDIC em sala de aula promove a melhoria e proporciona facilidades no processo de aprendizagem, uma vez que amplia a pesquisa, inova a forma de aprender trazendo possibilidade de uma aprendizagem ubíqua e o aluno poderá aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. É graças ao acesso a informações que podemos acessar pesquisas e integrar a teoria com a prática de forma eficaz e inovadora. As TDIC transformam o ambiente escolar, mas, precisamos lidar com suas vantagens e as desvantagens e podemos refletir que sua utilização é bem-vinda, pois elas ultrapassam os paradigmas de uma sala de aula tradicional, onde se ensina apenas com o quadro e giz.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA

A aprendizagem colaborativa tem sido discutida por pesquisadores, que reconhecem o seu potencial em promover uma aprendizagem ativa ao estímulo de um pensamento crítico e através da interação com professores, alunos e as TDIC. A proposta da aprendizagem colaborativa responsabiliza o aluno a assimilar fenômenos e conceitos e a construir, de forma autônoma, o seu próprio conhecimento e a romper os paradigmas do ensino

tradicional, o que depende dos TDIC que estão apoiando e reforça nos alunos o acompanhamento de situações-problema, e aponta alternativas para as devidas resoluções havendo, conseqüentemente, um estímulo que determina os objetivos a serem alcançados em diferentes níveis. Marques (2006, p.40) destaca que

[...] a aprendizagem colaborativa cria um sistema de aprendizagem em que o centro de atenções, processos interativos, *feedbacks* e avaliações produzem-se em consequência das atividades dos grupos de alunos que se ligam e se fundam como células de aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa valoriza o contexto social, que dinamiza as inter-relações entre a dinâmica do conteúdo e professores mediante a utilização de TDIC, o que configura uma perspectiva de visões de realidade e potencializa a decodificação para conceitos abstratos, com analogias e práticas experimentais e culturais em aulas de Física. Contudo, interferimos em aulas de Física e apresentamos a aprendizagem colaborativa e despertamos a compreensão e aprofundamento do conteúdo em estudo, de forma que o aluno aprofunde de maneira satisfatória e realista as opiniões de outros alunos e TDIC. Dessa forma, perguntamos aos alunos se eles conhecem o termo aprendizagem colaborativa e verificamos que 45% ouviu falar sobre, e 55% não sabem o que é. Depois da formação sobre aprendizagem colaborativa, investigamos a expectativa do aluno sobre a aprendizagem colaborativa na plataforma:

No meu ponto de vista a plataforma é muito boa e colabora em minha aprendizagem de uma maneira fácil e interagindo com meus colegas de turmas para obter mais informação sobre o conteúdo estudado (A6);
A interação do aluno com o professor (A12);

Mas interação com alunos e mais assuntos para obter uma aprendizagem melhor (A19);

Aprender tanto com os alunos e também com os professores (A23);
Espero que todos trabalhem juntos, ajudando um ao outro (A36);

Espero que todos nós possamos interagir melhor com ajuda de todos os colegas de sala de aula e ter assuntos que possamos estudar e debatermos (A47).

A perspectiva dos alunos em relação à aprendizagem colaborativa é ter uma interação maior entre professor e aluno de forma a promover o conhecimento e possibilitar construir uma visão de mundo em que deve opinar de um modo crítico e ativo. A aprendizagem colaborativa é mediadora no processo de desenvolvimento de atividades, com o auxílio de TDIC, e leva o aluno a refletir e enfrentar problemas que conduzam à exploração de alternativas para a mudança de atitudes em seu contexto.

O potencial da aprendizagem colaborativa está relacionado com a maturidade do aluno, faz emergir em coletividade e desperta os valores e éticas individuais, somando cada opinião e informação, fazendo do coletivo a oportunidade de trocar os conhecimentos de forma permanente e relacionar o momento de interação com um campo de investigação.

Na aprendizagem colaborativa o professor deve compartilhar as informações e estimular o aluno a expor suas perspectivas e efetivamente participar da interação com responsabilidade, colaborando nas respostas, enfatizando opiniões em conexão com outros, para que a aprendizagem seja auto-reflexiva, e amplamente ressalte uma resolução de situações-problema para que o seu conhecimento seja transformador, e desenvolva autonomia para saber resolver os problemas da realidade, e flexibilizar o aprendizado de forma que seja constante a fim de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e emocional. Dessa forma, investigamos como a aprendizagem colaborativa, aliada com as TDIC ajudaram o aluno no processo de aprendizagem:

Me ajudou muito em meu desenvolvimento pessoal de forma que comecei a lidar melhor com coisas interpessoais e comecei a opinar em debates e interação (A11);

De forma profunda e produtiva, pois facilitou minha aprendizagem observação a opinião dos colegas, ela abriu meus olhos e me fez entender e compreender (A19);

Ajudou a compartilhar e a buscar informações para me manter conectados e observei o quanto avancei (A21);

Facilitou o acesso as informações e ajudou meu aprendizado com outras opiniões (A30);

Me ajudou na aproximação com colegas e respeitando opiniões e através desse tipo de aprendizagem por meio tecnológico todos tem a possibilidade de construir o conhecimento juntos (A33)

As TDIC auxiliam o aluno na aprendizagem colaborativa e individual no contexto da educação, em que há um envolvimento participativo do aluno ao compartilhar as informações. Percebe-se que a participação do aluno no coletivo facilita o do aprendizado e a mudança no desenvolvimento tanto pessoal, quanto cognitivo, por habilidades de compartilhamento, comunicação sobre o entendimento de determinado conteúdo, visto do conhecimento do senso comum ou científico.

A aprendizagem colaborativa potencializa e traz transformações significativas, de forma que sua aplicação no contexto educativo é bem vinda pois, naturalmente os alunos estão sempre conectados e interagindo com as TDIC seja jogando, interagindo e conversando com outros. No ambiente escolar, essas transformações influenciam de maneira dinâmica e interativa no comportamento, visão e opiniões dos alunos que consideramos necessária para a disseminação do conhecimento. Sendo assim, questionamos os alunos como eles avaliam a aprendizagem colaborativa:

A aprendizagem colaborativa nos permite a ter duas oportunidades para avaliar o processo de interação, engajamento e assimilação do conteúdo (A7);

Ela nos ajuda a buscar o conhecimento e compreender para interpretar as opiniões dos nossos colegas (A18);

A aprendizagem colaborativa é nota 10 (A23);

É bem notável no processo de aprendizagem promovido pelos nossos esforços para contribuir na aprendizagem dos nossos colegas (A29);

Avalio de forma boa, porque quando tenho dúvida posso pedir ajuda para os meus colegas de turma e vice-versa (A33);

Boa para compartilhar ideias (A37);

Ótima e muito eficaz para o meu aprendizado (A49).

Percebe-se que há uma avaliação favorável por parte dos alunos à aprendizagem colaborativa, uma vez que contribui no processo de aprendizagem dos alunos e potencializa a inteligência coletiva, que permite opinar e compreender outros de forma positiva e ativa. A aprendizagem colaborativa transforma os alunos em cidadãos críticos, pois, de maneira inovadora, o aprendizado torna-se interativo e rompe paradigmas de uma aula tradicional, provocando uma busca pelo conhecimento, a fim de colaborar na aprendizagem dos colegas. Dessa forma, solicitamos aos alunos que destaquem as vantagens e desvantagens da aprendizagem colaborativa no processo de conhecimento (Quadro 7).

Quadro 7: Vantagens e desvantagens da aprendizagem colaborativa.

Vantagens	Desvantagens
Melhora o relacionamento interpessoal (A2)	
Aprimora a comunicação e interação (A15)	Muitos se envergonham de falar na hora (A16)
Contribui no desenvolvimento cognitivo e intelectual (A19)	Tem que saber se comunicar para não passar vergonha na hora em que outros colegas pedem a nossa opinião (A42)
Compartilhar conhecimento com o próximo (A25)	Não sei (A47)
Melhora o engajamento e a assimilação dos conteúdos (A34)	
Informações de diferentes pontos de vista (A44)	

Fonte: Os autores (2020).

A colaboração e interação estão intercaladas para auxiliar no desenvolvimento da comunicação e estimular no engajamento para

buscar conhecimento de forma autônoma. Envolver os alunos no processo de aprendizagem colaborativa requer uma responsabilidade por parte dos participantes em que o compartilhamento, o saber comunicar e interagir exigem respeito mútuo e empatia para obtenção de valores.

Contudo, despertar no aluno o senso para trabalhar em equipe beneficia a autonomia na busca pelo conhecimento e assim, sente-se liberto para relatar suas dificuldades e minimizar a angústia de outros. Durante o processo de engajamento e trocas de informações possibilita ao professor verificar o quanto o aluno avançou e assim, abre leques para novos caminhos para que o processo de aprendizagem se torne mais proativo e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, a partir do uso da plataforma *GoConqr* em sala de aula, pode criar estratégias para facilitar o processo de aprendizagem e possibilitar ao aluno a troca de experiência no momento de interação, promovendo uma aprendizagem colaborativa e autodirigida transformando, assim, o processo de aprendizagem em algo prazeroso, proativo, eficaz, reflexivo e crítico. Contudo, o seu uso envolve recursos necessários para fomentar o processo de aprendizagem em Física.

A partir das análises dos dados coletados, a utilização da plataforma *GoConqr*, com ênfase na aprendizagem na cibercultura, interação em um contexto educacional ubíquo, sob a ótica de uma aprendizagem colaborativa, viabiliza uma nova dinâmica para aprender os conteúdos de Física. Assim, o aluno poderá construir seu próprio conhecimento de forma dinâmica, atrativa. Para isso, o professor precisa estar preparado para lidar com tais tecnologias e trazê-las de forma contextualizada e interdisciplinar para o cotidiano do aluno. Apresentamos resultados positivos para a área das TDIC, no processo de aprendizagem, o que permite ao aluno uma nova concepção na busca pelo conhecimento.

Considerando a análise dos dados apresentados, o modo de aprender de forma inovadora apresenta relações entre a troca de conhecimento e a perspectiva de adentrar a cultura digital no fortalecimento de criação de estruturas e ampliação ao acesso das informações.

Inovar a prática pedagógica contribui no desenvolvimento de mobilização dos alunos a utilizarem as TDIC para estudar. Ao apresentar as formas de aprender, permite-se uma consolidação que favorece as múltiplas formas na produção do conhecimento e exige uma capacidade maior que suporte as exigências do que o novo traz para solução de problemas e alternativas para formar seres críticos e ativos no sistema educativo.

Os resultados desta pesquisa nos levam a refletir sobre profundas transformações que a aprendizagem colaborativa no contexto ubíquo promove no espaço educacional, motivando novas metodologias e novas posturas diante do ensino no modelo tradicional. Embora, a proposta da ubiquidade possibilite aprender em qualquer hora e em qualquer lugar, ganha um cenário de ampliação do espaço de aprendizagem em um AVA. Contudo, propõe uma organização para um espaço de sistema educacional inovador que indica a necessidade de mudança de práticas educacionais, a partir da fragilidade para a apropriação do conhecimento.

Espera-se, assim, que os resultados desse estudo contribuam, a partir da diversidade tecnológica no âmbito educacional aqui tratada, para uma aprendizagem ubíqua e colaborativa nos remeta ao resultado do que somos quando estamos em coletivo para produzir o conhecimento de forma proativa. Acreditamos que a inserção das TDIC seja necessária para uma participação efetiva do aluno nas discussões e trocas de informações em qualquer hora e em qualquer lugar e, assim, despertando a curiosidade e o desejo de aprender.

REFERÊNCIAS

ATANÁSIO, J. A.; ALVES, C. G. A.; DUARTE, E. A. S.; OLIVEIRA, S. K. R. Análise do benefício da utilização do aplicativo Goconqr em disciplina de ensino superior EaD. In: ALFERES, M. A. (org.) *Qualidade e políticas públicas na educação* 8. Ponta Grossa (PR): Atena, 2018, p. 42-50.

AVILA, S. L.; BORGES, M. K. Modernidade líquida e infâncias na era digital. *Cadernos de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão*, v. 22, n. 2, 2015, p. 102–114.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Terceira versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CARDOSO, A. L.; SANTO, E. E. Literacia digital: um mosaico de experiência no contexto da formação docente. In: DIAS-TRINDADE, S. et al. (org.) *Pedagogias digitais no ensino superior*. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: boas práticas no ensino superior. Coimbra, CINEP/ IPC, 2020, p. 230.

CAVALCANTE, A. A.; SALES, G. L.; SILVA, J.B. Tecnologias digitais no ensino de Física: um relato de experiência utilizando o *Kahoot* como ferramenta de avaliação gamificada. *Research, Society and Development*, vol. 7, n 11, p.1-17, 2018.

COLL C.; MONEREO, MC. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação*. Porto Alegre. Artmed, 2010.

COSTA, F. A.; CRUZ, E. RODRIGUEZ, C. FRADAO, S. *Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador*. São Paulo: Santillana, 2012.

COSTA, L. A.; SALVADOR, L. N. Ambiente de aprendizagem presencial e virtual integrados com a computação ubíqua: um mapeamento sistemático da literatura. Santiago do Chile. In. SANCHEZ, J. (org). *Nuevas ideas em informática educativa*, TISE, 2015, p. 211-220.

FONTES, A. S.; BATISTA, M. C.; SCHWERZ, R. C. NEVES, C. D. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramenta potencializadora no ensino do conceito de Queda livre. *Ensino, Saúde e Ambiente* –v.12 (3), pp.40-63, Dez. 2019.

GOCONGR. *Onde o talento se desenvolve*. Disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR/blog/goconqr/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GRECA, I. M.; SEOANE, E.; ARRIASSECQ, I. Epistemologicalsues concerning computer simulations in science and their implications for Science education. *Science & Education, Millsboro, v. 23, p. 879-921, 2014.*

LARA, A. L.; MANCIA, L. B.; SACHUK, L.; PINTO, A. E. A.; SAKAGUTI, P. M. Y. Ensino de Física mediado por tecnologias da informação e comunicação: um relato de experiência. *Anais... XX Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2013, São Paulo - SP, 2013.*

MARQUES, J. C. Aprendizagem colaborativa: atividades de grupo como núcleo e o uso do computador como contexto. *Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n.44, p. 37-43, jan./mar. 2006.*

MELO, R. B. F.; PIMENTEL, R. S.; NASCIMENTO, G. K. M.; NEVES, J. E.S. As TIC no Ensino de Física: relato de experiência com os conteúdos de ótica. CONEDU. *Anais ... VII Congresso Nacional de Educação. Maceió–AL, 2020.*

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciências e Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.*

PIETROCOLA, M. A matemática como estruturante do conhecimento físico. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v.19, n.1, p.89-109, ago. 2002.

RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. *Anais...* Congresso Internacional de Educação a Distância, 13., 2007, Curitiba: ABED, 2007.

ROSSATO, M.; RAMOS, W. M.; MACIEL, D. M. Subjetividade e interação nos fóruns on-line: Reflexões sobre a permanência em educação a distância. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p. 399-429, jul./dez. 2013.

SALES, G. L.; LEITE, E. A. M.; VASCONCELOS, F. H. L. Quiz on-line como suporte à aprendizagem de Física no ensino médio. In. SANCHEZ, J. (org.) *Nuevas ideas em informática educativa*. Santiago do Chile, TISE. 2014, p. 499-502.

SOUZA, S. R. *Educação e as novas tecnologias da informação e comunicação*. Módulo IV do curso de Pedagogia em EaD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil, Piauí, Teresina. UFPI, 2010.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, p. 159-174, 2011.

VELLOSO, Fernando. *Informática: conceitos básicos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CAPÍTULO 19

WHATSAPP E APRENDIZAGEM MÓVEL NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Vitor Marinho Silva¹

Carloney Alves de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), nos processos educativos pode surgir como uma importante aliada para promover um processo de ensino e aprendizagem mais significativo (Almeida; Silva, 2011), frente à mudança de comportamento que a sociedade contemporânea passa a sofrer a medida que a tecnologia avança.

Por isso, entendemos que os jovens não são usuários passivos das novas tecnologias. São criadores de conteúdo digital: vídeos, fotografias, áudios e textos, e divulgam essas mídias digitais nas diversas redes sociais que eles administram. Em suma, os usuários das TDIC interagem uns com os outros, e os processos educativos podem ser potencializados ao serem integrados aos métodos criativos advindos com a cultura digital da sociedade (Santos, 2014).

O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas para *smartphones*, criado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, como uma alternativa ao *Short Message Service* (SMS), popularmente conhecido

¹ Mestre em Educação (Ufal). Licenciado em Matemática (Ufal). Professor de Matemática (Seduc/AL). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: vmarinho25@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação (UFS). Doutor em Educação (Ufal). Professor do Curso de Pedagogia na área de Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática (Cedu/Ufal). Professor vinculado aos Programas de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), em Educação (PPGE) e em Ensino (RENOEN). Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: carloneyalves@gmail.com

como mensagens de texto ou torpedos. Com o passar dos anos e o avanço da tecnologia, o *WhatsApp* incorporou aos seus serviços o compartilhamento de fotos, vídeos, áudios, documentos, localização e, mais recentemente, chamadas de voz e de vídeo. Além disso, o aplicativo permite a formação de grupos com indivíduos específicos para o compartilhamento de texto e mídia. Por isso, o aplicativo permite que as pessoas fiquem mais conectadas, compartilhem interesses em comum e “tencionam assim, a prática de outras habilidades inerentes ao dispositivo como a escrita e leitura, mesmo em linguagem digital pelo texto escrito, pela emissão de áudio e vídeos” (Porto; Oliveira; Chagas, 2017, p. 12).

Diante disso, surgiu a inquietação: Como um grupo organizado em um aplicativo de mensagens instantâneas pode contribuir para produzir conhecimentos matemáticos numa turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

Com o problema apresentado, traçamos o seguinte objetivo: analisar como um grupo organizado em um aplicativo de mensagens instantâneas pode contribuir para produzir conhecimentos matemáticos numa turma de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Nas seções que seguem, buscaremos discutir aspectos relevantes sobre o *WhatsApp* no contexto educacional e suas contribuições no processo da aprendizagem móvel, a seguir enfatizamos as questões metodológicas referentes ao relato da experiência que deu origem a esse estudo; na sequência realizamos a apresentação e discussão dos dados, e por fim, apresentamos algumas considerações acerca da experiência relatada.

WHATSAPP E APRENDIZAGEM MÓVEL: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

O *WhatsApp* surgiu com a premissa de ser uma alternativa aos torpedos, e o seu nome é um trocadilho com a gíria estadunidense *What's Up*, que significa “E aí?”. A partir do site oficial, é possível definir esse *software* como um aplicativo de mensagens

instantâneas multiplataformas, que pode ser instalado em *smartphones* de diversas marcas (Porto; Oliveira; Alves, 2017). Além disso, atualmente possui diversos recursos que podem ser utilizados partir da conexão de *internet* do *smartphone*.

O aplicativo permite criar grupos para manter conversas de modo coletivo, destacando-se as funcionalidades de realizar chamadas de áudio e vídeo, adicionar participantes e pesquisar mensagens passadas. É possível, também, realizar as chamadas de voz e vídeo, que podem ser realizadas também de forma individual, estabelecendo uma comunicação simultânea entre as partes envolvidas.

O *WhatsApp* também permite o fácil compartilhamento de fotos, vídeos, áudios e documentos que estejam gravados no armazenamento do *smartphone* ao pressionar o ícone de um clipe que fica localizado na barra de digitar mensagens. Ademais, a partir desse ícone, que representa os anexos que podem ser enviados por esse aplicativo, pode-se compartilhar também a localização e contatos.

Com tantas informações sendo compartilhadas entre pares ou grupos, pode surgir uma inquietação acerca da privacidade dessas informações. O *WhatsApp* adota como medida de segurança a Criptografia de Ponta a Ponta. Segundo o aplicativo, ao enviar uma mensagem, ela é criptografada e alocada no servidor, ao chegar no destino o aplicativo descriptografa as mensagens para que o destinatário possa ler/ouvir/assistir. Além das mensagens de texto, também é possível enviar breves mensagens de voz ao clicar no ícone verde com a imagem de um microfone localizado na barra de digitar mensagens.

O *WhatsApp* também é multiplataforma, ou seja, não importa a marca do *smartphone*, o aplicativo pode ser instalado desde que tenha acesso à *internet*, advinda do plano de dados ou de uma rede *Wifi* (Honorato; Reis, 2014).

Com tantas funcionalidades, o aplicativo de mensagens se popularizou, primeiramente nos Estados Unidos e depois em diversos outros países, entre eles o Brasil (Mobile Time e Opinion

Box, 2020). O número de contas no Brasil supera os 120 milhões, equivalente a 99% dos *smartphones* brasileiros. Certamente, o aplicativo de mensagens instantâneas se tornou algo inerente ao cotidiano e, conseqüentemente, passou a fazer parte dos ambientes educativos de forma natural, por exemplo: perguntando a um colega de escola acerca de uma atividade; mandando uma foto da lousa com a informação preenchida pelo professor no grupo dos amigos; mandando links de uma videoaula interessante; e diversas outras situações. Como resultado, entendemos que essas potencialidades do *WhatsApp* podem ser consideradas aliadas na criação de um ecossistema educacional³ (Moreira; Trindade, 2017).

Nesse sentido, o aplicativo de mensagens pode contribuir para o processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente virtual mais dinâmico e ativo. Além disso, a mobilidade dos aparelhos digitais permite que a aprendizagem seja construída de forma compartilhada com os outros alunos, partindo de uma perspectiva que faz sentido para o sujeito (Santos, 2019).

Devido à popularização do aplicativo de mensagens instantâneas, a aprendizagem pode ser facilitada a partir de suas potencialidades, que proporcionam ao aluno a oportunidade de participar do processo de ensino aprendizagem em diversos espaços e momentos, como salientam Moreira e Trindade (2017, p. 49):

É neste contexto que o *WhatsApp*, hoje acessível de uma forma quase generalizada em diferentes dispositivos móveis, se afirma, proporcionando a docentes e estudantes oportunidades de aprendizagem desenhadas “à medida” e passíveis de serem concretizadas em praticamente qualquer lugar, a qualquer hora.

³ Segundo Silva *et al.* (2015, p. 1), “Educomunicação é um conjunto de ações que objetiva ampliar o coeficiente comunicativo das atividades educativas, no desenvolvimento das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas e de sua competência no manejo das tecnologias da informação e da comunicação.”

Dessa forma, destacamos a ubiquidade⁴ que o *WhatsApp* proporciona ao aluno, podendo receber mensagens de grupos, de colegas ou de professores, acessando os vários tipos de mídias digitais que o aplicativo proporciona. Porém, é necessário fazer uma reflexão cuidadosa acerca da afirmativa de que se pode acessar o aplicativo de mensagens instantâneas a qualquer momento em qualquer lugar. Quanto a isso, as autoras estão corretas, mas o fato de necessitarmos de uma conexão de *internet* pode implicar muito mais como uma “barreira” a ser superada do que como um “pré-requisito” a ser cumprido.

Além da ubiquidade destacada, o *WhatsApp* estimula que o aluno interaja com outros sujeitos e assuma um papel colaborativo em relação à educação, contribuindo para o processo de aprendizagem, como afirma Santos (2019, p. 72):

[...] as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa, ou seja, além de aprender com o material, o participante aprende na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e principalmente outros cursistas.

Ao observarmos o processo de ensino-aprendizagem em rede, notamos que é dividido em momentos síncronos e assíncronos. Sendo assim, um momento síncrono, do ponto de vista educacional, é quando a comunicação ocorre de forma simultânea com as partes envolvidas. Segundo Santos (2019), *chats* podem ser considerados como exemplos de comunicação síncrona. Por outro lado, o momento assíncrono, também do ponto de vista educacional, trata-se de quando a comunicação não acontece ao mesmo tempo, Santos (2019) utiliza os fóruns para exemplificar um momento assíncrono.

Outro fator relevante sobre interação que a inserção do *WhatsApp* no processo educativo pode ocasionar é a inversão de

⁴ Do ponto de vista tecnológico, Santaella (2013) define ubiquidade como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos digitais.

papéis do professor com o aluno, ou seja, o aluno assume o protagonismo do processo educativo. Rambe e Bere (2013, p. 558) salientam que

Os alunos estiveram mais diretamente envolvidos na construção do conhecimento e na negociação de perspectivas como buscadores de informação, doadores de conhecimento, sintetizadores de informação e intermediários de conhecimento. O papel facilitador do professor através da orientação dos principais temas advindo das discussões dos alunos sugere uma autoridade mais branda e uma mudança de abordagens de transmissão de conhecimento para abordagens construtivistas. Essas práticas permitiram que os alunos assumissem mais controle e propriedade da aprendizagem⁷ (tradução nossa).

À vista disso, ao considerarmos o aplicativo de mensagens instantâneas como um AVA⁵, discentes podem participar ativamente do seu processo de aprendizagem, produzindo conhecimento a partir da interação com os colegas e com o professor. Em outras palavras, nesse ambiente, o estudante produz informação sobre determinado assunto com o objetivo de dialogar com outros colegas, restando ao professor mediar e orientar a interação desenvolvida.

Podemos considerar o *WhatsApp* como um AVA, porque o aplicativo propicia aos alunos um espaço de comunicação síncrona e, também, assíncrona, usado para desenvolver estratégias de aprendizagem e intervenções de professores e tutores para mediar a apropriação de conceitos (Oliveira, 2009).

A inserção do *WhatsApp* nesse processo educativo possibilita a criação de um ecossistema educacional digital (Moreira; Trindade, 2017), no qual os alunos se ajudam e, também, contam com a orientação do professor em horários alternativos à aula, isto

⁵ Segundo Oliveira (2009, p. 45), “Um AVA é definido, de modo geral, como um espaço de comunicação síncrona e assíncrona que media a aprendizagem e o desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na *internet*, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação de alunos, professores e tutores on-line e de recursos disponibilizados no ambiente”.

é, um funcionamento em rede e o trabalho colaborativo assume papel de destaque na educação, seja esse trabalho colaborativo espontâneo ou orientado pelos professores. Desse modo, os alunos estariam colaborando mutuamente para o desenvolvimento das atividades e, assim, explorando o potencial interativo na perspectiva de aprendizagem.

A utilização do *WhatsApp* pode confrontar informações advindas das aprendizagens formal e informal. A primeira é aquela advinda de contextos de sala de aula, enquanto a segunda é a aprendizagem que acontece em outros espaços além da sala de aula (Marandino, 2017).

Logo, o referido aplicativo de mensagens instantâneas, ao relacionar aprendizagens formal e informal, advinda de suas conversas, contribui de maneira positiva para um ensino mais contextualizado, considerando o cotidiano do aluno. Por exemplo, poderíamos destacar o ângulo reto em uma foto de um canto de parede para exemplificar a sua aparência. Nesse sentido, ganha-se uma sala de aula ampliada, na qual o professor, ao colaborar com o aluno, possibilita que ele estude em diversos lugares e tempos (Moreira; Trindade, 2017).

Desse modo, o avanço tecnológico dos meios de comunicação marca a sociedade contemporânea em diversas áreas, em especial, no campo da educação. Com o aparecimento e o aperfeiçoamento dos aparelhos móveis digitais, que são definidos como quaisquer equipamentos ou periféricos que podem ser facilmente transportados (Fedoce; Squirra, 2011), surgiu uma nova perspectiva de ensino que, segundo Laouris e Eteokleous (2005), pode ser denominado como *Aprendizagem Móvel* ou *M-Learning*.

Por isso, *Aprendizagem Móvel* é uma modalidade de formação que usa dispositivos móveis pessoais como *notebooks*, *tablets* e *smartphones* visando melhorar o aprendizado dos alunos, de modo que é entendida como a “junção dos conceitos aprendizagem e mobilidade” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 3484). O conceito de *Aprendizagem Móvel*, segundo Sharples, Taylor e Vavoula (2006 *apud* Barros, 2017, p. 1), é:

Compreende o processo de construção de conhecimento, garantido através da conversação, através de múltiplos contextos entre as pessoas e entre as pessoas e as tecnologias interativas. O foco não está nem o aprendente, nem na tecnologia, mas, sobretudo na interação comunicativa entre esses para avançar no conhecimento. Os teóricos vão além de destacar que a aprendizagem acontece em qualquer lugar, sem necessariamente estar em uma classe, num período específico de tempo. O essencial mesmo é examinar como a aprendizagem é construída ao redor dos lugares, tempos, tópicos e tecnologias.

Então, salientamos a mobilidade em relação ao espaço e tempo que esse conceito permite ao aluno. Em outras palavras, o estudante não precisa estar em um espaço ou horário determinado para participar dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, os dispositivos móveis permitem estratégias de aprendizagem que os alunos podem ter acesso imediato e ubíquo, fazendo com que a aprendizagem seja gerenciada por atividades síncronas e assíncronas (Barros, 2017). Isto é, permite ao aluno realizar atividades relacionadas à escola em diversos lugares da casa ou momentos do dia, necessitando apenas de acesso à *internet*. Nesse sentido, ainda segundo Barros (2017), as características dos equipamentos permitem que alunos e professores elaborem estratégias diversificadas e contextualizadas, atendendo às diferenças temporais e geográficas.

Além da mobilidade que a Aprendizagem Móvel permite, destacamos, também, sua atratividade aos jovens contemporâneos, pois os dispositivos móveis fazem parte do cotidiano desses indivíduos que, como dito anteriormente, nasceram em um cenário de popularização dos dispositivos tecnológicos, já que, de acordo com Amante e Fontana (2017, p. 133),

As tecnologias móveis permitem promover a conectividade contínua dos estudantes com ambientes de aprendizagem formal e os seus atores, sejam eles professores ou colegas, com quem partilham e debatem sobre temas acadêmicos, construindo conhecimento nessa interação e aprofundando dinâmicas de trabalho colaborativo que podem favorecer os processos de aprendizagem.

Nesse contexto, a tecnologia possibilita a expansão da sala de aula, permitindo que os alunos continuem comunicando entre si, contribuindo de forma colaborativa com os processos de aprendizagem. Dessa forma, Barros (2017) salienta que o ensino contextualizado é fundamental para que o estudante se sinta comprometido e envolvido com o processo educacional, despertando e desenvolvendo sua capacidade de participação.

LINGUAGEM MATEMÁTICA E O WHATSAPP: O RELATO DA EXPERIÊNCIA

A metodologia do estudo apresentado foi de caráter qualitativo, pois partiu da obtenção de dados por meio do contato direto do observador com a situação estudada. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), a investigação qualitativa “é a que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Além disso, nossa abordagem metodológica leva em conta as características dessa pesquisa, na qual o pesquisador realizou a coleta de dados de forma on-line, utilizando o tipo de pesquisa netnográfica, com base em Kozinets (2014).

O *locus* da investigação foi uma escola da rede privada de ensino na periferia de Maceió/AL, e os sujeitos participantes foram 15 alunos com idades entre 12 e 13 anos. Utilizamos como instrumentos para produção de dados, as conversas dos discentes no aplicativo de mensagens instantâneas, um questionário aberto on-line e a observação participante. Ademais, a análise ocorreu com base na abordagem indutiva de dados qualitativos, a partir dos estudos de Miles e Huberman (1994).

O grupo de *WhatsApp* que utilizamos para coletar os dados netnográficos (Kozinets, 2014) foi intitulado “Matematicando na Pandemia” e contou com a presença de 15 participantes.

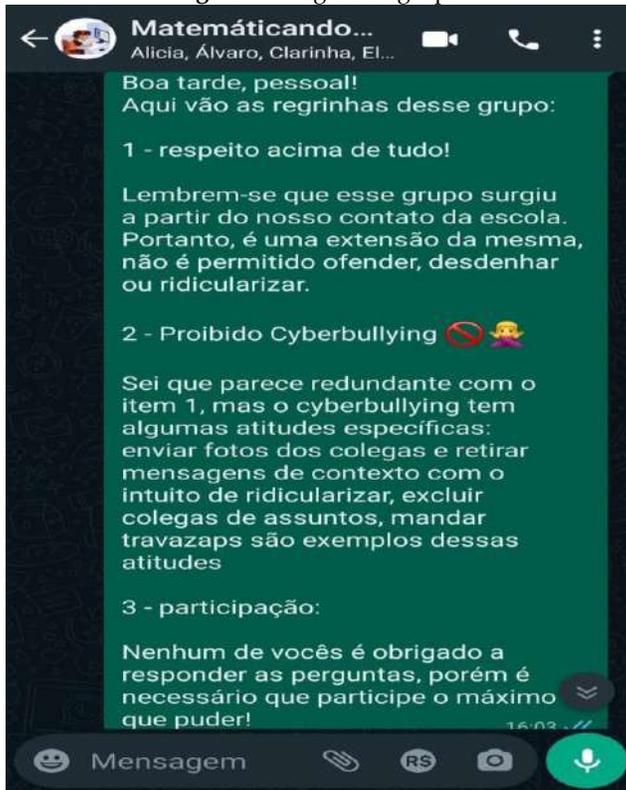
Figura 1 – Apresentação do grupo de *WhatsApp*.



Fonte: Os autores (2022).

Barros (2017) salienta que o ensino contextualizado é fundamental para que o alunos se sinta comprometido e envolvido com o processo educacional. Por isso, elaboramos as regras do grupo pensando em promover um ambiente flexível e descontraído (Figura 2), assemelhando-se aos grupos de *WhatsApp* corriqueiros que os estudantes participam. Entretanto, Moreira e Trindade (2017) advertem que é necessário estar atento para que o grupo não perca seu valor educacional.

Figura 2 – Regras do grupo.



Fonte: Os autores (2022).

Nessa perspectiva, para a etapa de análises, as categorias foram elaboradas em consonância com a questão de pesquisa que norteia nosso trabalho, procurando estabelecer categorizações a partir dos objetivos específicos: expressão da linguagem matemática; contribuição de videoaulas; colaboração de outros alunos; estratégias de estudos.

Ao nos referirmos à linguagem, entendemos que o significado dessa palavra é um conjunto de sinais – vocais, escritos ou gestuais – definidos previamente com o intuito de possibilitar a comunicação entre indivíduos. Nesse sentido, ao consultar o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (2015, p. 329), constatamos

que *linguagem* é uma “forma de expressão própria de determinados grupos sociais, profissionais ou de determinadas áreas do saber”.

Com base nisso, consideramos que a Matemática é uma área do saber que possui linguagem própria a partir dos símbolos que ela carrega. Além disso, os símbolos são adotados convencionalmente para assegurar uma maior capacidade de sintetizar ideias (Sheffer; Caramori; Mondini, 2005).

Destarte, a linguagem matemática tem algumas características próprias, expressando ideias a partir da combinação de letras, sinais e números que se organizam seguindo certas regras. Ademais, na linguagem matemática, a organização da escrita nem sempre é similar à língua portuguesa e exige um processo particular de leitura e interpretação (Smole; Diniz, 2001).

Quadro 2 - Exemplos de representações matemáticas.

Notação	Representação na linguagem matemática	Descrição
Fração	$1/2$	A fração é representada por uma barra na horizontal, em que o número acima é o numerador e abaixo é o denominador.
Pertencimento	$2 \in \{ 2, 4, 6\}$	O símbolo \in (lê-se “pertence”) indica que o elemento à esquerda faz parte do conjunto que está à direita do símbolo.
Radiciação	$\sqrt{4}$	O símbolo $\sqrt{\quad}$ representa a operação de radiciação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

No Quadro 2, observa-se alguns exemplos, entre outros tantos, de linguagens matemáticas que são corriqueiras no estudo da disciplina e possuem simbologia própria, convencionada para ter representações específicas que seriam facilmente reproduzidas em uma lousa e nas folhas de caderno à mão. Entretanto, ao utilizarmos o *WhatsApp* como um recurso facilitador para a disciplina, a representação dessa linguagem matemática à mão livre dá lugar aos recursos midiáticos que o aplicativo proporciona.

Para identificar como o aluno expressa a linguagem matemática no *WhatsApp*, buscamos interagir e criar situações em que ele precisasse manifestar a referida linguagem. Ademais, as perguntas eram feitas diretamente a ele, a partir do questionário aberto (Apêndice1). Por isso, os dados a serem analisados são as respostas dos estudantes à entrevista e os dados extraídos a partir da interação que aconteceu no grupo (Kozinets, 2014).

Ao perguntar aos alunos como eles expressam a linguagem matemática, obtivemos como respostas as seguintes afirmativas:

A1: Eu escrevia.

A3: Eu mandava fotos pelo fato de algumas questões serem difíceis de digitar aqui.

A7: Quando era o caso, eu tirava prints ou fotos das questões que queria.

A8: Fazia uma foto da conta com o PicsArt e mandava pra pessoa.

A9: Maioria das vezes por foto.

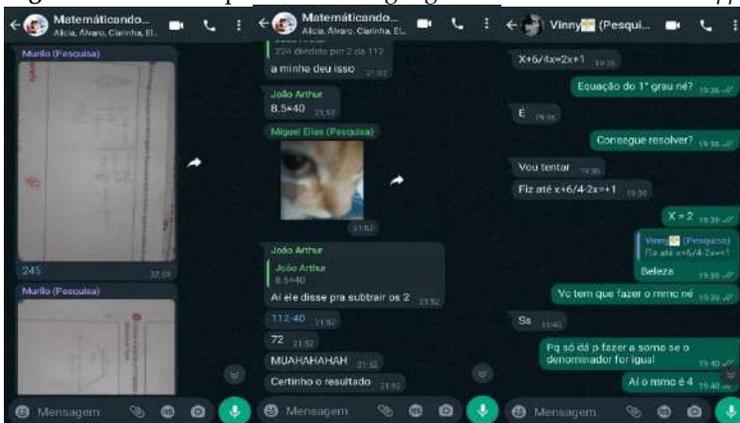
A10: Tirava dúvida digitando e mandando fotos.

A12: Às vezes tirava dúvidas com meus amigos no *WhatsApp* digitando e com áudios.

A14: A partir de fotos e digitando.

Aparece com frequência a manifestação de elementos matemáticos por foto. Porém, o *WhatsApp* tem uma variedade de possibilidades de mídias digitais: foto, vídeo, *links*, etc. (Figura 3). Então, percebemos que há uma carência na utilização das diversas mídias do *WhatsApp* para expressar a informação que se deseja passar.

Figura 3 – Alunos expressando a linguagem matemática no *WhatsApp*.



Fonte: Os autores (2022).

Ao observar a Figura 3 e as respostas dadas, percebemos que a preferência dos alunos é por digitar a linguagem matemática que deseja emitir, ou escrever em uma folha de papel e registrar uma foto. Entretanto, os discentes preferem as demais possibilidades de compartilhamento de mídias digitais que o *WhatsApp* proporciona, como áudios e vídeos.

Moreira e Trindade (2017) defendem que a utilização do grupo de troca de mensagens como um dispositivo pedagógico deve dar ênfase à colaboração e interatividade dos membros. Além disso, os autores destacam que práticas pedagógicas que permitem a autonomia e a criatividade do estudante fomentam aprendizagens ativas (Moreira; Trindade, 2017). Ou seja, criar situações explorando as diversas formas de mídias digitais – como fotos, vídeo e áudios – contribuem para o estudo da Matemática, aliado a práticas que estimulem os alunos a assumirem papéis colaborativos e de autonomia.

Ao perguntarmos aos alunos qual tipo de mídia é mais acessível para entender a linguagem matemática, obtivemos as seguintes respostas:

A1: Vídeos.

A3: Vídeo, pois acho que a partir dele, podemos compreender melhor pelo fato de ser mais parecido com uma aula.

A7: vídeo, acho que seria o mais próximo de uma aula normal.

A10: Vídeos sendo a melhor opção.

Essas respostas indicam que os estudantes preferem receber a informação em formato de vídeo. De fato, os vídeos podem ser uma alternativa viável para compartilhamento de informações, como defendem Borba, Souto e Júnior (2022). Entretanto, ainda segundo os autores, a produção de vídeos por alunos não é uma prática comum, conforme verifica-se em nossa experiência, pois são raros os momentos em que os alunos compartilharam vídeos feitos por eles.

Destacamos o processo de compartilhar vídeos de autoria própria do aluno, que difere do compartilhamento de vídeos de terceiros, por exemplo, um vídeo extraído do *YouTube*, pois a produção de vídeos digitais se apresenta com o potencial de transformar a Educação Matemática (Borba; Souto; Júnior, 2022). Isto é, os vídeos digitais, como recurso das tecnologias portáteis – por exemplo o *WhatsApp* –, permitem que a voz do estudante ganhe destaque, uma vez que eles se tornariam autores que produzem e comunicam temas matemáticos.

Em contrapartida, os discentes compartilham muito vídeos de outras autorias, como videoaulas do *YouTube*. Esse aspecto reforça como o *WhatsApp* pode contribuir de forma a ser um espaço educacional no contexto de *mobile learning* (Moreira; Trindade, 2014). Perguntamos aos alunos sobre a clareza da linguagem matemática quando expressa no *WhatsApp*, levando em conta uma expressão matemática, por exemplo: $x + 6 = 3$, e obtivemos as seguintes respostas:

A1: Fica do mesmo jeito, acho que não muda nada.

A3: Eu acho que assim, não interferiu muita coisa não. Se estivesse escrito em livro, eu entenderia da mesma forma.

A7: Normalmente eu acho a conta expressa no *WhatsApp* mais difícil, sempre tive o costume de usar a escrita mesmo. Um exemplo que hoje em dia eu já

entendo mais, que antes eu não entendia é esse "5/2" que eu demorei pra entender que se tratava de fração ou uma divisão.

A partir dessas respostas, nota-se que, por mais que estejam habituados a digitar pelo teclado virtual do celular, se faz necessário uma preparação dos alunos para representarem a linguagem matemática digitada via *WhatsApp*, ou seja, mostrar aos estudantes algumas convenções de representação de símbolos matemáticos, por exemplo, representar frações por meio da barra (/).

Sendo assim, por mais que alguns alunos aleguem que expressar símbolos matemáticos pelo *WhatsApp*, a partir do teclado do celular é a mesma coisa que o livro, ou que não atrapalha na compreensão, nós identificamos, a partir da prática, que a informação emitida por meio de texto pode levar a erros matemáticos, comprometendo a aprendizagem discente.

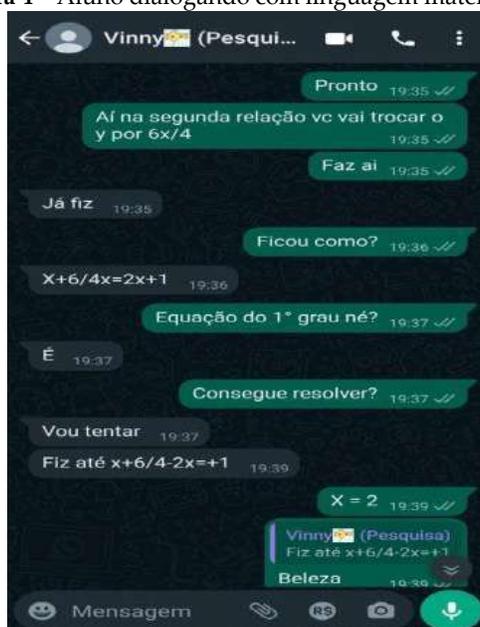
Além disso, de acordo com o que foi observado, a linguagem matemática pode ser manifestada por meio de texto, foto ou vídeo, em uma relação de coexistência dessas representações. Não só coexistência, mas uma complementação, pois são igualmente importantes e juntas possibilitam uma melhor compreensão do conteúdo a ser trabalhado. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000), a combinação de elementos visuais, textuais e auditivos integram-se dentro de um contexto comunicacional afetivo de grande impacto emocional, contribuindo para a construção da aprendizagem.

Nesse sentido, reforçamos que o aplicativo de mensagens instantâneas pode ser um importante aliado como recurso auxiliar para a disciplina de Matemática, pois trata-se de uma plataforma que permite o compartilhamento e a produção de fotos, áudios e vídeos. Ações simples como explicar aos alunos que, ao colocarmos o acento circunflexo entre dois números, indica que se trata de uma potência. Por exemplo, ao escrevermos 2^3 tem-se a potência 2^3 . Logo, essas adaptações se fazem necessárias para que utilizemos a linguagem simbólica da Matemática corretamente. De acordo

com Paiva (2016), a linguagem matemática precisa ser realizada através da linguagem das tecnologias.

Destacamos que o entendimento correto da linguagem matemática viabiliza o aprendizado, conforme a Figura 4. Nela, um aluno, que já demonstra ter domínio da leitura e expressão da linguagem matemática, consegue participar de forma dinâmica das conversações sobre a disciplina e, assim, sanar suas dúvidas, por meio de um importante processo formativo.

Figura 4 – Aluno dialogando com linguagem matemática.



Fonte: Os autores (2022).

Nesse sentido, destacamos que a comunicação da linguagem matemática deve ser feita por meio de todas as mídias digitais possíveis, pois, de acordo com Paiva (2016), uma educação pautada na comunicação matemática e arrolada nas mídias digitais viabiliza um aprendizado mais concreto, além de alcançar mais pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificar como os alunos expressam a linguagem matemática em um aplicativo de mensagem instantânea, percebemos que eles utilizam algumas mídias: texto e fotos, apenas. Por isso, é válido que o professor forme o discente para produzir mídias digitais e utilize os recursos do *WhatsApp*. Por exemplo, o docente pode auxiliar os alunos a produzirem vídeos, *podcasts*, situações-problema, etc. Buscando verificar como a interação dos estudantes, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas, contribui para a produção de conhecimento matemático com base nas suas narrativas, percebemos que se destaca a expansão da sala de aula e a colaboração aluno- professor e aluno-aluno.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que os discentes: aprenderam a utilizar a linguagem matemática por meios digitais; elaboraram estratégias de estudos a partir do aplicativo e desenvolveram a habilidade de estudar por meio de colaboração. Ademais, percebemos que os estudantes acreditavam estarem fazendo algo errado quando consultavam outros colegas para estudar e, ao longo desta pesquisa, tal pensamento foi desmistificado, mostrando que as conversas entre os colegas ajudaram a aprender Matemática.

Ademais, constatamos que a tecnologia reconfigura habilidades cognitivas humanas. Por exemplo, não precisamos mais memorizar endereços, números de telefones ou de documentos, pois todas essas informações são facilmente acessadas pelo *smartphone*. Entretanto, ainda continuamos exigindo que o aluno memorize aspectos dos objetos do conhecimento trabalhados em sala para que seja avaliado.

Sendo assim, emerge a necessidade de estudos que investiguem como a tecnologia pode ser incorporada nos processos educativos para que os indivíduos de uma sociedade digital possam ser melhores aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, v. 7, n. 1, 2011.

AMANTE, L.; FONTANA, L. Mobilidade, WhatsApp e Aprendizagem: realidade ou ilusão? *In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017, p. 129-150.

BORBA, M. C.; SOUTO, D. L. P.; JÚNIOR, N. R. *Vídeos na Educação Matemática: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, 144 p.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1. ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015. Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wpcontent/uploads/2014/10/413/pdf/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FEDOCE, R.; SQUIRRA, S. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. *Logos*, [S.l.], v. 18, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/2264/2248/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

KOZINETTS, R. V. *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAOURIS, Y.; ETEOKLEOUS, N. Precisamos de uma definição educacionalmente relevante de aprendizagem móvel. *In: Anais do mLearn*. 2005. Disponível em: <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Laouris%20&%20Eteokleous.pdf/>. Acesso em: jul. 2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 10. São Paulo: EPU, 1986.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org>.

br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?format=pdf&lang=pt/. Acesso em: 27 out. 2022.

MILES, M. B. A.; HUBERMAN, M. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, J. A.; TRINDADE, S. D. O *Whatsapp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017, p. 49-68.

OLIVEIRA, C. A. Entre processos formativos e interativos: o *Whatsapp* como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017, p. 217-233.

OLIVEIRA, E.D.S.; MEDEIROS, H.; LEITE, J.E.R.; ANJOS, E.; OLIVEIRA, F. Proposta de um modelo de cursos baseados em mobile learning: um experimento com professores e tutores no *whatsapp*. XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis, SC. UNIREDE, p. 3482-3496. 2014.

PAIVA, T. *O desafio da linguagem matemática através das novas tecnologias*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

PORTO, C. M.; OLIVEIRA, K. E. J.; ALVES, A. L. Expansão e reconfigurações das práticas de leitura e escrita por meio do WhatsApp. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017, p. 113-128.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. Educação mediada pelo *Whatsapp*: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. O.; CHAGAS, A. *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EDUFBA: EDITUS, 2017, p. 9-14.

RAMBE, P; BERE, A. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at a South African University of Technology. *British Journal of Educational Technology*. 44, 4, 544-561, July 2013.

SANTOS, E. *Pesquisa formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal. Whitebook, 2014.

SCHEFFER, N. F.; CARAMORI, M. F; MONDINI, F. Uma investigação sobre a linguagem matemática e o discurso matemático no contexto escolar. In: Encontro Iberoamericano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 4., 2005, Lajeado/RS. *Anais...*, Lajeado, 2005.

SILVA, A.; CÔRREA, A.; SILVA, K.; MOURA, M.; SILVA, M. Ecosistemas educacionais: o "Blog" como ferramenta educacional. *XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Uberlândia - MG, Uberlândia - MG*, p. 1 -16, 19 jun. 2015.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). *Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 69-86.

CAPÍTULO 20

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO EDUCACIONAL NA APRENDIZAGEM ON-LINE

Júlio Cesar Correia da Silva¹

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel²

Luís Paulo Leopoldo Mercado³

INTRODUÇÃO

Este texto aborda o diálogo eletrônico como determinante da aprendizagem on-line, amparada pelas relações interpessoais no ciberespaço. Apresenta uma abordagem teórica para confirmar a existência do diálogo eletrônico nas formas de comunicação virtual. Buscamos refletir acerca da determinação dialógica que implica na aprendizagem on-line como perspectiva educacional na cibercultura, ao mesmo tempo que apresenta de que forma esse diálogo pode ser compartilhado.

Ressaltamos a crescente discussão acerca da existência do diálogo em ambientes virtuais de interação social, a exemplo do

¹ Pedagogo (CEDU/UFAL). Pós-Graduado em Gestão Pública (UNEAL-Campus V). Mestre em Educação (PPGE/UFAL). Grupo de Pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e On-line - TICFORPROD. E-mail: julioc.correia@outlook.com.

² Pedagogo (Cesmac). Mestre e Doutor em Educação (Ufal). Pós-doutorado em Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro) e em Educação (UFSC). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal). Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Ufal. fernando.pimentel@cedu.ufal.br.

³ Professor Titular da UFAL. Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Doutor em Educação (PUC/SP). Mestre em Educação (UFMS). Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL). Licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFMS). Bacharel em Direito (CESMAC). E-mail: luispaulomercado@gmail.com.

blog que se apresenta como um grande aliado para o professor, por configurar uma interface simples e de fácil construção, além de apresentar uma grande quantidade de recursos que podem ser utilizados como estratégias pedagógicas a partir das atividades postadas e acessadas de qualquer lugar (Barbosa; Serrano, 2005).

Contudo, o crescimento exponencial da aprendizagem mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é uma forte proposta educacional, que passa a acrescentar à formação cidadã de sujeitos sociais em busca de emancipação. Entretanto, apesar da utilização de estruturas digitais mais permissivas, a aprendizagem on-line também precisa constituir-se de curadoria digital para os dados acessados por aprendizes sejam determinados por fontes confiáveis, instruindo-os à partilha sustentável dos dados, a exemplo dos recursos educacionais abertos (REA) e do combate as *fake news*.

Nesse movimento, a premissa dialógica face a face, discutida em Martins (2012), determina o tipo de comunicação organizacional como perspectiva para a interação, que também pode ser aplicada as formas de dialogar com tecnologias para promover a aprendizagem on-line, o que reforça uma pedagogia do diálogo voltada para o ensino e aprendizagem a partir da utilização das TDIC (Lucas Júnior; Melo, 2019).

CONCEITO DE E-DIALOGICIDADE

Neste estudo, partimos do pressuposto de que o diálogo, imbricado nas relações interpessoais no ciberespaço, é uma determinação virtual do dialogismo existente no espaço físico, no qual condiciona a interação social, cultural e ações do cotidiano de cada pessoa que precisa se comunicar com outras pessoas usando a *internet*. Para Mercado, Brito e Silva (2019), esse tipo de diálogo converge na e-dialogicidade, que é o conceito que surge na premissa da Ciência Aberta e que determina o nível de criação, produção e execução de REA para a educação.

Para utilizar a e-dialogicidade num processo de comunicação virtual, o REA, proveniente da ação pedagógica de seus interagentes, precisa ser definido em três etapas: discussão acerca da criação dos REA e seu fator de impacto; defesa do referencial teórico e procedimentos metodológicos utilizados na produção dos REA e debate sobre a utilização destes e a sua relevância para a Ciência (Mercado; Brito; Silva, 2019).

Essa classificação se dá pela efetivação da e-dialogicidade como uma perspectiva do diálogo aberto em espaços de interação virtual que são promotores da aprendizagem ubíqua (Santaella, 2013), e socializadores do conhecimento (Siemens, 2008; Downes, 2008), sobretudo, condutores das ações pedagógicas de cunho social e político com o intuito de levar o conhecimento aos seus principais investidores (Chan; Costa, 2005; Chan; Kirsop; Arunachalam, 2001).

Em relação a usabilidade do termo “e-dialogicidade”, sua aplicação se torna cada vez mais abrangente quando é identificado o seu propósito de abertura para a educação, em formatos que permitem colaboratividade, licenças livres e divulgação dos dados abertos na *web*. Embora, no contexto da cibercultura, nos perguntemos sobre a existência da e-dialogicidade, propõe-se o acondicionamento à interatividade. Segundo Sfez (1994), o termo “interatividade” apresenta uma certa fragilidade em seu significado, servindo principalmente como argumento de venda até mesmo no espaço acadêmico, provocando o rompimento de valores significativos para a educação e um distanciamento entre pessoas e conhecimento.

A interatividade tem como propósito, permitir o contato recorrente de uma extensão eletrônica que depende da interação mediada pelos artefatos tecnológicos para, só então, proporcionar a comunicação virtual entre seres humanos separados por tela (Primo, 2011; Pimentel, 2013). Mas, segundo Lévy (1999), a interatividade é uma denominação confusa, que aparentemente explica o contato entre o humano e a máquina, que pelo acesso

atribui uma mensagem ao usuário e ao mesmo tempo converge ao entretenimento.

A e-dialogicidade possui alguns elementos que confirmam a sua existência como um produto da interação que reflete a visibilidade da Ciência Aberta e ao mesmo tempo, o confronto aos parâmetros tradicionais e mercantis de transmissão do conhecimento e estudante como depósito de conteúdo (Freire, 2018), constituindo um diálogo aberto e democrático, de formato eletrônico e configurado pela sua abertura, que se configura em:

- a) colaboração conjunta de seus interagentes (todos aprendem e todos ensinam);
- b) elaboração, validação e execução dos REA;
- c) conhecimento como um bem comum, gratuito e indispensável;
- d) progresso da Ciência e divulgação rápida dos dados.

Tais elementos problematizam a ocorrência da e-dialogicidade em diversos processos de interação que ocorrem em ambiências virtuais. De acordo com Borges, Caixeta e Piovesan (2016), o conceito de dialogia nas práticas da educação on-line confirma que o diálogo não ocorre apenas no contato face a face, mas quando há presença de enunciação concreta e uma responsividade que implica na construção da resposta ao processo comunicativo.

Conforme Silva e Mercado (2019a), a e-dialogicidade é um caminho que conduz ao acesso aberto, configurando uma proposta de estudo acerca dos diálogos que surgem na interação dos sujeitos no ciberespaço e que implica significativamente na partilha de dados de pesquisas científicas públicas. Outra característica da e-dialogicidade é oferecer espaços de midiaticização para as pesquisas acadêmicas, como a rede social *Researchgate* e outras dedicadas à publicização de procedimentos metodológicos e experimentos científicos (Silva; Mercado, 2019b).

Esse pensamento se confirma em Ataídes (2016), quando afirma que o diálogo em prol da dialogicidade e da ação dialógica é um princípio educativo, capaz de conduzir a uma educação

emancipatória entre o ensino e a aprendizagem, que impõe aos sujeitos em formação o papel problematizador da realidade.

O DIÁLOGO COMO ELEMENTO PARA A APRENDIZAGEM ON-LINE

A evolução da educação formal e informal, demonstra que a escolarização contemporânea tem novos contornos e novos desafios. A constante dialógica presente nas diretrizes educacionais, propicia o conhecimento de novas culturas e com elas novas aprendizagens podem surgir. A sala de aula presencial divide espaço com a *web*, que por meio das TDIC, promove a interação on-line entre os sujeitos que se conectam via dispositivos digitais (Pimentel, 2013), e possibilita a aprendizagem on-line (Lencastre; Araújo, 2008). Os estudantes acessam conteúdos de aprendizagem em espaços virtuais pervasivos por TDIC que lhes permite navegar de um canto a outro na *internet* dentro de segundos (Santaella, 2001).

Freire (1983) argumenta que o conceito de interação dialógica se consolida em três instâncias correlatas, sendo: investigação temática acerca da visão de mundo dos sujeitos em formação, tematização do conhecimento quando articulado à realidade vivida pelos sujeitos e problematização do conhecimento que incide ao professor o tratamento dos conteúdos de ensino como instrumentos beneficiários da conscientização e da emancipação humana.

Para Freire (2018), o diálogo é a essência da educação como prática libertadora, pois o mundo não se transforma em silêncio e tão pouco deve se sustentar com falsas palavras. Para o autor, o diálogo decorre do encontro entre os sujeitos mediatizados pelo mundo e o próprio mundo, fazendo com que a existência do diálogo passe a ser uma exigência que não se esgota na relação eu-tu. Esse discurso amplia a necessidade de dialogar em outras esferas sociais, a exemplo da aprendizagem on-line, que aplicada na relação humano-computador estimula a curadoria de novas

experiências e novos experimentos, a fim de emancipar o conhecimento científico para todos no mundo.

Contudo, neste estudo, o diálogo como elemento pedagógico da aprendizagem on-line protagoniza um processo educativo e emancipador por meio da sua disposição de escuta e pela verbalização da palavra, pois o ato comunicativo em si é um procedimento dialético que pode ser expressado em símbolos, gestos ou metáforas dispostas a sinalizar novas formas de se comunicar. Esses elementos servem de compreensão para o que existe além do que está sendo dito, visto ou acessado. Nesse movimento, Síveres (2018, p. 23) afirma que

[...] o diálogo no processo pedagógico é essencialmente criativo porque gera novas palavras, é reflexivo porque formula novas perguntas, e é propositivo porque encaminha novas respostas. Nesse sentido o diálogo é uma Paideia, isto é, um processo de formação integral e um procedimento de formação integrador, que educa perguntando e pergunta pelo sentido da educação.

O autor atesta que o diálogo é a chave para a educação e estabelece que educar é também permitir que o aprendiz se comunique com o professor, pois independente do emprego das TDIC, as relações dialógicas não garantem a virtualização da comunicação sem o mínimo de interação entre professores e aprendizes, o que, conforme Pinto (2007, p. 323), é assistir à “velha educação” repaginada para uma configuração mais *high tech*.

A partir desse entendimento, a utilização de recursos tecnológicos, com objetivos estritamente educacionais, a exemplo do *blog* que se dá pelo engajamento assíncrono de leitores, pode ampliar o conhecimento para além dos muros da sala de aula, criando, assim, um ambiente mais interativo e dialógico para o registro das aprendizagens constituídas dentro e fora da sala de aula (Araújo, 2009).

Para tanto, o registro das experiências na *web*, deve configurar-se em um trabalho pedagógico que leve em consideração o tipo de abordagem das práticas de aprendizagem, considerando o papel do professor, do aprendiz e as relações com recursos digitais, para

que não ocorra a descontinuação da ação pedagógica, que além de documental promove o compartilhamento de informações experimentais.

O USO DA INTERFACE *BLOG* NO ENSINO SUPERIOR

A experiência com estágios interativos (McClare, 2004), precede o espaço *blog* como elemento promotor da aprendizagem e potencializador da e-dialogicidade presente nos recursos de comunicação da interface. As páginas de *blog*, envolvem a determinação, o compromisso e o enfoque teórico que é administrado em cada perfil, o que no caso analisado trata dos recursos digitais como mecanismo de aprendizagem para estudantes universitários.

No ensino superior, a usabilidade de recursos digitais na Educação viabiliza a aprendizagem e serve de experimento para a formação aplicada, propiciando a adesão desses recursos pelos estudantes, a fim de o utilizarem na sua atuação profissional como objeto facilitador da ação pedagógica, o que segundo Piñeiro, Martínez e Pérez (2012), reforça o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro docente, além de demonstrar engajamento a partir do e-portifólio que se forma com o *blog*, configurando o progresso da aprendizagem que também serve de tutorial para outros usuários da interface.

Conforme Almera, Menezes e Regaña (2009), experiências com *blog* no ensino superior são consideradas inovadoras uma vez que possibilitam ao estudante assumir um papel autônomo frente à elaboração de técnicas e compartilhamento de experiências. No *blog* analisado para este estudo, a e-dialogicidade é um elemento da comunicação assíncrona entre os estudantes, pois admite o desenvolvimento de técnicas educativas com o uso de TDIC, favorecendo a aprendizagem colaborativa e a coautoria que partem das experiências relatadas nos *blogs* dos estudantes.

Nesse contexto, a interface *blog* depreende uma tecnologia multimídia baseada no compartilhamento de informações e na e-

dialogicidade de seus recursos interativos, no ensino superior pode evidenciar a normalidade que as pessoas têm em aprender com mídias digitais de todo o tipo e formato (García-Gómez; López-Gil, 2020). Nesse sentido, Churchill (2017) considera os recursos digitais em educação como propósito para facilitar o processo de aprendizagem e como ambiência por admitir o diálogo (interação) entre pessoas.

A interface *blog* como recurso digital educacional compreende o espaço de aprendizagem e de elaboração de novas práticas pedagógicas com TDIC na formação docente, considerando o intercâmbio de experiências entre sujeitos conectados ao ambiente e os promotores do e-diálogo que utilizam os recursos assíncronos do *blog* para se comunicar, gerar conteúdo, se familiarizar com novos assuntos e aprender a partir do engajamento imbricado na escolha do que acessar e quando acessar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, seguiu os procedimentos metodológicos de coleta e interpretação da interação presenciada em interface *blog*. O objetivo é descrever de que forma há a ocorrência de e-dialogicidade em face do espaço eletrônico de interação e conversação nos comentários dos *blogs*.

Foi analisado um *blog* acadêmico de autonomia universitária e autoria de um dos autores da pesquisa, utilizado em uma disciplina do mestrado/doutorado em Educação de um programa de pós-graduação de uma instituição pública de ensino superior no Nordeste do Brasil.

Os estudantes participaram da disciplina de forma regular, matriculados e sob a disposição de sua ementa, por esta razão a intencionalidade do *blog* era fazer com que a interação entre os estudantes ocorresse com foco na Ciência Aberta e na disposição dos estudos em *blog* com foco na divulgação científica. Nesse sentido, as informações que foram prestadas nessa pesquisa seguem as distribuições legais em que se coordena a competência

pedagógica e digital de expandir e fortalecer o compromisso científica da universidade pública.

O foco da análise são as interações realizadas pelos estudantes no *blog*, nos comentários realizados. Neste sentido, além de todas as prerrogativas indicadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, essa investigação atende as determinações da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD). Todos os dados pessoais apresentados no *blog* receberam autorização para publicação na própria interface, como em estudos teóricos e metodológicos dela decorrentes.

A INTERFACE *BLOG* COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

O *blog*, enquanto interface pedagógica que promove a aprendizagem on-line, nem sempre possui uma linguagem formal ou conforme os parâmetros da academia, pois este compõe uma interface assíncrona de livre acesso, que pode ser utilizada como diário de bordo para que estudantes e professores registrem suas experiências ou a compreensão de determinado conteúdo, problematizado em sala de aula (Gutierrez, 2003; Senra; Batista, 2011).

De acordo com Araújo (2009), o *blog* pode ser apresentado como um registro das opiniões individuais ou grupais de seus usuários e se caracterizar em perfis variados, podendo ser: *blog* profissional, *blog* pessoal, *blog* grupal e *blog* organizacional. Nesse contexto, Dalsoquio e Haguenuer (2011) consideram o *blog* um modelo de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que promove a interação entre os seus usuários e a aprendizagem on-line por meio da criação, leitura e busca de conteúdos publicados.

A partir da publicação de um determinado conteúdo, é considerada a existência de estágios interativos (McClure, 2004; Palloff; Pratt, 2015), que determinam o nível de dialogicidade presente na postagem e o tipo de contato entre o proprietário do *blog* e seus respectivos leitores. Outro aspecto a ser considerado no *blog* é o seu formato, quando o que se escreve gera um dado conectado na *web*, que pode ser direcionado para uma economia

afetiva (Guimarães, 2013), ou para a efetivação de um REA (Ssntana; Rossini; Pretto, 2012), essa diferenciação também vai determinar a aplicabilidade da e-dialogicidade em detrimento do propósito do *blog*, ou seja, quando o conteúdo é o próprio recurso.

A aprendizagem on-line é mediada pela *internet* e a inserção dela em espaços de formação não é tida como um recurso institucional. Para Mercado (2006), a usabilidade da *internet*, em espaços de formação, implica na criação de novos ambientes de aprendizagem, voltados para a socialização, a resolução de problemas, a gestão compartilhada dos dados e a manutenção de uma “memória coletiva compartilhada”, que contempla informações de interesse grupal, capazes de formar conhecimentos mais amplos.

A interface *blog* é uma dimensão dialogal da cibercultura e uma alternativa transitória para gerar novos saberes e proporcionar a aprendizagem de sujeitos privados do conhecimento, e com o uso da *internet* compartilhá-los. Cabe ao usuário deste, avaliar o conteúdo que se origina no *blog* a fim de investigar o diálogo como uma perspectiva educacional (Síveres; Lucena, 2019).

A partir da experiência e criação do *blog* educacional *about networks and analytics* (disponível em: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>), que em português traduz-se em “sobre redes e análises”, investiga-se a ocorrência do diálogo que surge do engajamento dos leitores por meio dos comentários nas publicações temáticas acerca da usabilidade de recursos digitais educacionais, bem como conceitos e definições de termos que são utilizados para ressignificar um determinado objeto de estudo, a exemplo da gamificação, dos REA, das metodologias ativas e outras.

O *blog* configura-se como um diário de bordo virtual, no qual um estudante de pós-graduação descreve semanalmente as suas experiências de aprendizagem em sala de aula, sendo o *blog* um componente didático da disciplina Recursos Digitais Educacionais, ministrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), que promove a

aprendizagem a partir de *Problembasedlearning* (PBL), abordando algumas habilidades educacionais que diferem do tradicionalismo escolar com a finalidade de contribuir para a formação dos mestrandos matriculados na disciplina e gerar compartilhamento de informações acerca de temas inovadores para a educação por meio da *interface blog*.

Percebemos que o *blog* faz parte do currículo dos estudantes e é também uma forma de analisar as práticas dialógicas existentes no espaço virtual a partir da prática promovida pelos PBL. Além disso, a estrutura do PBL ocorria em rotatividade, o que permitia a participação de todos os estudantes matriculados na disciplina, sendo cada estudante responsável por um determinado tema a ser discutido a cada aula. O professor da disciplina assumiu o papel de facilitador dos espaços de aprendizagem da sala de aula e *blog*, auxiliando na busca por leituras que discutissem os assuntos abordados, interagindo nos *blogs* e ajudando a administrar os PBL, além de ser mentor do diálogo inicial em todas as aulas e oportunizar que o estudante protagonizasse os espaços de ensino e aprendizagem das aulas.

Este capítulo teve como objetivo compreender a ocorrência do diálogo no espaço *blog*, por meio da estruturação dinâmica de McClure (2004), em seus estágios interativos por apresentarem uma sequência didática que se estabelece na comunicação do espaço virtual, o que nos ajuda a analisar as fases do diálogo a partir da relação entre os usuários do *blog*, incluindo o moderador/escritor da interface *blog*.

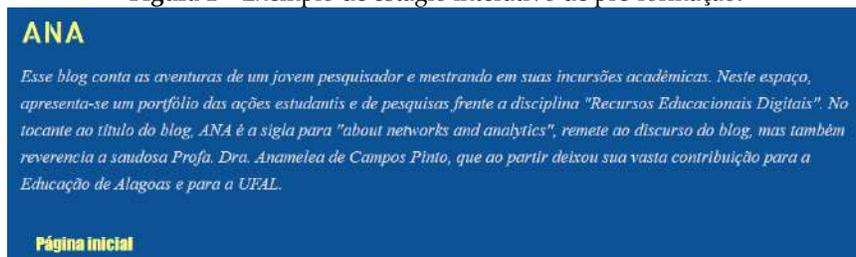
Nessa estrutura, os estágios interativos ordenam-se em: **pré-formação** (estabelecimento de diretrizes ou descrição do ambiente de aprendizagem), **unidade** (estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem), **desunião** (distanciamento da participação coletiva), **conflito-confronto** (envolvimento participativo e mediação entre embates e debates), **desarmonia** (diferenciação calorosa entre participantes da comunidade), **harmonia** (disponibilização do ambiente para a criação de um elo entre os

espaços social e virtual) e **execução** (estabelecimento de divergências e de participação).

Tais estágios caracterizam o diálogo presente nos recursos de comentário da interface *blog*, sendo este recurso uma ferramenta de e-dialogicidade que permite a interação assíncrona entre os usuários.

Conforme Palloff e Pratt (2015), os parâmetros que determinam a dinâmica on-line de McClure funcionam como uma curva de Gauss invertida, que se inicia com as **tarefas de segurança e de associação** (apresentação inicial e objetivo do *blog*), podendo estacionar entre **as tarefas de dependências e de independência** (participação, conflito, evasão e engajamento) para só depois evoluir diretamente para **as tarefas de intimidade e tomada de decisão** (interação e colaboração). No caso do *blog* ANA, demonstra-se nas figuras 1, 2, 3 e 4 a constante dialógica por meio dos estágios interativos pré- formação/unidade, que evoluiu diretamente para os estágios harmonia e execução:

Figura 1 – Exemplo de estágio interativo de pré- formação.



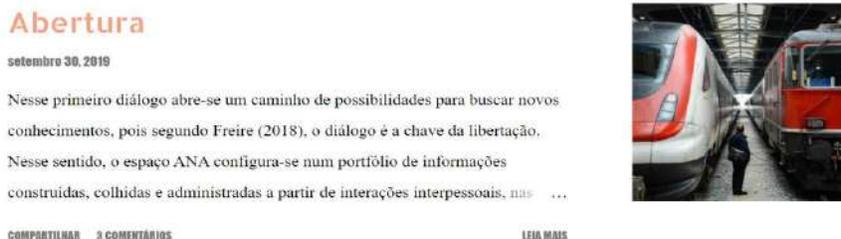
Fonte: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>.

Nesse estágio, apresenta-se a descrição do *blog*, que compreende uma interface digital, o tipo de comunicação que irá produzir e os recursos para pesquisa e acompanhamento das publicações, por meio das *affordances* “inscrever-se” e “pesquisa”, essas são ferramentas que se interligam a necessidade do usuário do *blog*, como uma espécie de assinatura eletrônica que comunica caso haja alguma nova postagem ou resposta a algum comentário feito no *blog*.

Esse estágio é determinante para descrever a função do *blog*, uma vez que estabelece o objetivo e o tipo de discussão que se apresentará na interface, podendo ser considerado também como uma premissa a prestação de serviço, já que o *blog* analisado propicia o compartilhamento de informações e viabiliza a construção do conhecimento.

Outrossim, os mesmos objetivos e diretrizes da página/interface do *blog* podem ser reafirmados na primeira postagem a ser publicada pelo moderador, como mostra a figura 2, pois o número de caracteres para uma dada postagem é superior ao número de caracteres permitido para a descrição do ambiente, o que dependerá do modelo/design do *blog*, por isso esse tipo de descrição configura apenas a “bio” do *blog* - abreviação de biografia. Segundo Molina *et al.* (2013), é na primeira postagem do *blog* que as interações podem ocorrer, se ordenando da mais recente para a mais antiga.

Figura 2 – Exemplo de estágio interativo de unidade

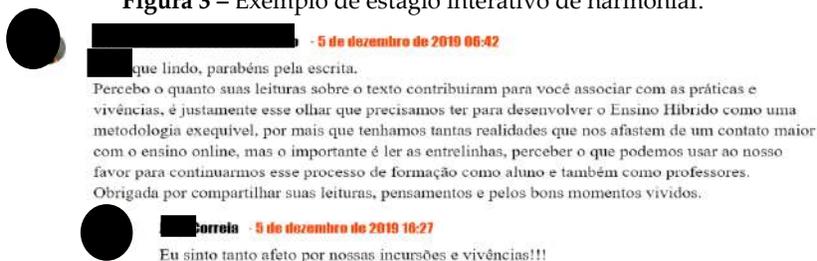


Fonte: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>

A figura 2 demonstra a característica do espaço, em que discussões se pauta, como se constituiu como interface do *blog* e outras condicionantes que irá focar, neste caso o diálogo como elemento de todas as publicações, que permite ao moderador/escritor ao mesmo tempo em que publica suas discussões, receber o *feedback* do público. Há outras formas de provocar a “unidade”, no entanto, é preterível utilizar a postagem por ser o mais convidativo mecanismo de informação da interface *blog*. Posterior a esta fase, os intercâmbios de experiências

estabelecem a comunicação do espaço (Antolín *et al.*, 2011), que se distribui para outras fases de estágio interativo, a exemplo da figura 3:

Figura 3 – Exemplo de estágio interativo de harmoniaI.

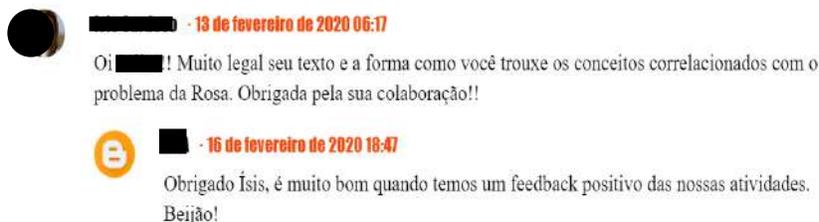


Fonte: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>

Na figura 3 a representação do estágio harmonia se dá pela disposição em aplicar as aprendizagens no cotidiano educacional e compartilhar os resultados disso com o público do *blog*. Certamente o responsável por iniciar as discussões, seja qual for a temática, perceberá que o colega acessou as leituras indicadas, pesquisou novas literaturas e compreendeu as discussões realizadas em sala de aula.

Nesse estágio o e-diálogo entre os interagentes considera as relações discursivas, demonstrando semelhança de opiniões entre as temáticas discutidas, a exemplo da figura 3, que foi extraída de uma postagem referente ao “Ensino Híbrido”. A determinação do estágio harmonia não caracteriza afetividade, mas pode determinar uma relação de compromisso entre interagentes que frequentam o mesmo *blog*, essa relação fica mais evidente na figura 4, que demonstra uma tarefa coordenada (de execução):

Figura 4 – Exemplo de estágio interativo de harmonia que se mistura ao estágio de execução.



Fonte: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>

Acerca do estágio de execução, percebe-se a determinação da colaboração entre os atores da interface *blog*, o que determina a aprendizagem colaborativa por meio do acesso as leituras compartilhadas e o desenvolvimento da aprendizagem, que não só leva em consideração a temática abordada mais também a origem daquela temática que partiu de um determinado problema.

Tais estágios determinam a forma como o diálogo ocorre por meio do recurso que é utilizado pelo estudante. A e-dialogicidade é a comunicação que se constitui na interação entre os pares que se conectam a uma mesma rede de relacionamento estando em locais, horários e dias alternados.

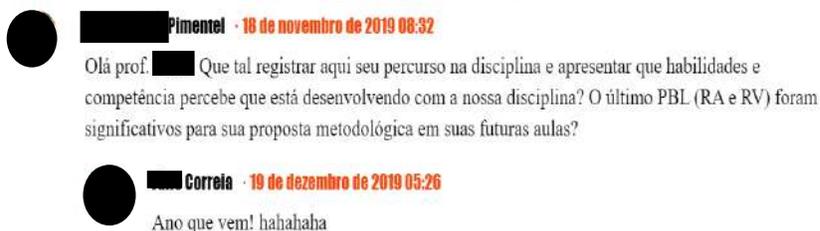
No *blog* analisado a ocorrência de e-dialogicidade se deu por meio dos comentários nas publicações, que compreende os estágios interativos como estrutura para que o diálogo possa ocorrer, ou seja, as postagens partiram de uma discussão mais ampla, na qual um problema era gerado e para resolvê-lo os aprendizes deveriam acessar as leituras, vivenciar determinada prática e publicar os resultados disso no *blog*, semanalmente.

As postagens direcionavam uma temática diferente a cada semana, sendo solicitado a cada estudante que utilizasse a interface do *blog* para postar suas experiências e discutir acerca das leituras que evidenciavam cada tema. A incidência das postagens ocorria de modo complementar ao PBL semanal, no qual uma dupla ou trinca de estudantes apresentava, com base em uma determinada temática, um problema recorrente das experiências educacionais

locais, cabendo aos demais estudantes do grupo resolver a problemática gerando questões subsequentes ao tema para ajudar a solucionar o problema a partir da usabilidade de recursos educacionais digitais.

Embora, o diálogo sempre ocorresse de forma positiva, com foco na aprendizagem, é importante manter um diálogo mais próximo da informalidade para que mais usuários do *blog* possam acessar, no entendo, a de se atentar as falsas interpretações do tempo e do espaço, por ser o *blog* uma ferramenta assíncrona e didática de uma disciplina de pós-graduação, muitos comentários podem ser interpretados de forma conflituosa, a exemplo da figura 5:

Figura 5 - exemplo de falsa interpretação.



Fonte: <https://aboutnetworksandanalytics.blogspot.com/>

No diálogo entre professor e estudante, o professor questiona sobre as dificuldades, competências e habilidades a partir das atividades vivenciadas durante o curso da disciplina e o estudante, em tom de brincadeira, responde com uma frase que pode gerar falsa interpretação. É verdade que o estudante poderia ter evitado gerar este tipo de e-dialogismo, mas o diálogo imbricado nesta discussão está associado a relação de amizade entre ambos e a uma possível pausa das atividades para as festas natalinas, o que implica na resposta a partir do ano seguinte.

É possível evitar alguns dialogismos que possam confundir a objetividade do espaço de aprendizagem on-line, no caso do *blog* a permissividade é como se fosse a de uma rede social comum, pela linguagem que é utilizada na interface *blog*. No entanto, para prevenir uma duplicidade de sentidos nos diálogos imbricados

eletronicamente podemos considerar as máximas comunicacionais de Grice (1975), que configuram um estado de qualidade, quantidade, relevância e modo para a comunicação proveniente da dialógica do espaço virtual.

Para Grice (1975;1957), a comunicação entre sujeitos interagentes se dá pela emissão e recepção durante a conversação, o que ressignifica a ordem das falas, o respeito, a concordância ou não-concordância e a responsabilidade em dialogar. Na interface *blog* os mecanismos assíncronos de diálogo precisam se estruturar de modo a esclarecer dúvidas e informar acerca das temáticas abordadas, o que já implica o uso coloquial da linguagem para comportar um lugar de respeito, responsividade e imparcialidade, sendo as máximas comunicacionais objetos estruturantes para definir:

a) qualidade - mensagem baseada em teorias que comprovem a veracidade da comunicação;

b) quantidade - mensagem objetiva, sem informações adicionais;

c) relevância - mensagem contribuinte para que a situação comunicacional seja respeitosa e cordial;

d) modo - mensagem organizada a partir da situação problema, sem gerar ambiguidades.

Conforme essa estrutura, é possível que a ocorrência de e-dialogicidade exemplificada nas fontes extraídas da interface *blog*, configure os estágios interativos pré-existentes em sua arquitetura, pois o espaço que se destina a publicação de conteúdo pode ser indexado por quaisquer fontes digitais, endereçadas pelo campo de interesse dos usuários, a exemplo das *hashtags* no *Instagram* ou marcadores de perfis correlatos, como no *Facebook*. A

Por conseguinte, as máximas comunicacionais são determinadas no interior da interface *blog*, no qual a discussão é mais aguçada e perfiliza o usuário por trás de cada mensagem, a pessoa que ingressa posteriormente nesse espaço, deve buscar compreender o seu histórico e a relevância das discussões para evitar possíveis contravenções ou conflitos desrespeitosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem on-line pode ser identificada no *feedback* de uma postagem virtual ou na facilidade em acessar conteúdos por meio de dispositivos digitais quando o usuário possui a facilidade de percorrer vários espaços até construir a aprendizagem que ele próprio espera possuir, pois a *internet* disponibiliza ubiquidade entre os indexadores de informação e também consolida espaços de interação virtual para trabalhar determinado conteúdo, seja em períodos pré-estabelecidos, como na disciplina estudada ou em espaços que geram banco de dados como sites, jornais eletrônicos e outros.

O diálogo que se traduz na e-dialogicidade dos estágios interativos é a fonte de saberes, sentidos e desejos que pode ser replicado, adaptado e citado em diversos outros gêneros gramaticais ou em rodas de conversa que tenham por objetivo principal o compartilhar de conhecimentos que se entrelaçam as formas de pertencimento humano. Nesse sentido, este capítulo efetiva-se na análise da interface *blog* para compreender a ocorrência do diálogo em espaços de aprendizagem on-line, no qual o compartilhamento de experiências ajuda a conceituar e definir temáticas inovadoras para campo da educação com as TDIC.

A partir da análise em um *blog* educacional, considera-se o tempo e o espaço em que se dá a aprendizagem; logo, o *blog* é uma ferramenta facilitadora que auxilia professores e aprendizes no compartilhamento de informações acerca de quaisquer conteúdos de aprendizagem por meio dos recursos que promovem o diálogo eletrônico, servindo o *blog* como o espaço virtual para o arquivamento, armazenamento e compartilhamento de conceitos específicos aos conteúdos publicados e como o caminho que transcorre a aprendizagem formal em sala de aula.

O diálogo precisa existir na educação, como a humildade também precisa ser socializada em espaços de aprendizagem, pois, em muitos casos a educação é a única forma de se libertar das amarras opressoras da sociedade (Freire, 2018), e deve ser partilhada em espaços promotores de aprendizagens, para além da

sala de aula formal. Nesse sentido, a e-dialogicidade imbricada na interface *blog*, movimentada um cenário de aprendizagem atual para as novas gerações de aprendizes, que é promovida pelas TDIC e ajuda a disseminar o conhecimento por meio da partilha de dados experienciados na prática e intercâmbios globais por meio da *internet* e seus recursos socializadores.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, J. C.; MENESES, E. L.; SCRATCH, C. B. Experiências universitárias inovadoras com *blogs* para o aprimoramento da práxis educacional no contexto europeu. *RUSC. Jornal Universidades e Sociedade do Conhecimento*, v. 6, n. 2, p. 1-14, 2009.

ANTOLÍN, L. *et al.* Utilização de *blogs* em Atividade Física e Ciências do Esporte. *@tic. revista d'innovació educativa*, n. 7, p. 12-18, 2011.

ARAÚJO, M. M. U. *Potencialidades do uso do blog em educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN-Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2009.

ATAÍDES, O. Q. Diálogo, dialogicidade, ação dialógica: elementos constitutivos da práxis no processo de ensino-aprendizagem. In: SÍVERES, Luiz (org.). *Diálogo: um princípio pedagógico*. Brasília: Liber, 2016, p. 97-109.

BARBOSA, C. A. P.; SERRANO, C. A. O *blog* como ferramenta para construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. *Anais: XXII Congresso Internacional de Educação a Distância*. 2005. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/aluno_uca_integrado/Web2_Aluno_Int/parada01_cid2/para_saber_mais/011tcc3.pdf>. Acesso em 17 set. 2023.

BORGES, F. T.; CAIXETA, J.; PIOVESAN, A. Dialogismo: conceitos. Práticas e reflexos na educação a distância. In.: SANTOS, Edmea

(org.). *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância*. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 135-155.

CHAN, L.; COSTA, S. Participation in the global knowledge commons: challenges and opportunities for research dissemination in developing countries. *New Library World*, v.106, n.3/4, p.141-163, 2005.

CHAN, L.; KIRSOP, B.; ARUNACHALAM, S. Towards open and equitable access to research and knowledge for development. *PLoS Med*, v.8, n.3, 2011.

CHURCHIL, D. *Digital Resources for Learning*. Singapore: Springer, 2017.

DALSOQUIO, L. C.; HAGUENAUER, C. J. O *blog* como ambiente virtual de aprendizagem/blogs as virtuais learningenvironments. *Revistaeducaonline*, v. 5, n. 3, p. 44-61, 2011.

DOWNES, S. Learning networks and connective knowledge. In: *Collective intelligence and e-learning 2.0: Implications of web-based communities and networking*. *IGI global*, 2010. p. 1-26. Disponível em: <<https://www.igi-global.com/chapter/collective-intelligence-learning/37067>>. Acesso em 17 set. 2023.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCÍA-GÓMEZ, S.; LÓPEZ-GIL, M. O *blog* da sala de aula e o *WhatsApp* ¿ferramentas úteis para a comunicação entre professores e famílias? *EduTec. Revista Eletrônica de Tecnologia Educacional*, n. 72, p. 17-33, 2020.

GRICE, H. P. *Logicandconversation*. In: *Speech acts*. Brill, 1975. p. 41-58. Disponível em:<<https://brill.com/view/book/edcoll/9789004368811/BP000003.xml>>. Acesso em: 17 set. 2023.

GRICE, H. P. Meaning. *The Philosophical Review*, vol. 66, no. 3, 1957, p. 377–388. Disponível em: <www.jstor.org/stable/2182440>. Acesso em 17 set. 2023.

GUIMARÃES, D. A. D. Economia afetiva e capital emocional em cena: o star system hollywoodiano revisitado em comerciais de perfumes na TV. *Galaxia* (São Paulo, on-line), n. 25, p. 135-151, jun. 2013.

GUTIERREZ, S. O Fenômeno dos Weblogs: as possibilidades trazidas por uma Tecnologia de publicação na Internet. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 87-100, jan/jun, p. 14, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/4958/2933>>. Acesso em: 17set. 2023.

LENCASTRE, J. A.; ARAÚJO, M. J. Educação on-line: uma introdução. In.: *E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK*, 2008. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15568/2/83534.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LÈVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCAS JUNIOR, J.; MELO, P. G. R. M. A pedagogia do diálogo no processo ensino-aprendizagem a partir da utilização de novas tecnologias. In.: SÍVERES, Luiz; LUCENA, J. I. A. *Diálogo: uma perspectiva educacional*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 67- 86.

MARTINS, M. T. M. C. *Diálogo e interações face a face na comunicação interna: um estudo da oralidade nas organizações*. Tese (Doutorado em Comunicação). São Paulo: ECA-USP, 2012.

McCLURE, B. A. *Putting a new spin on groups*. 2. ed. Hillsdale: Erlbaum, 2004.

MERCADO, L. P. *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal, 2006.

MERCADO, L. P.; BRITO, R. O.; SILVA, J. C. C. E-dialogicidade em recursos educacionais abertos na formação cidadã. In.: SÍVERES,

Luiz; LUCENA, J. I. A. *Diálogo: uma perspectiva educacional*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 151-168.

MOLINA, P. *et al.* Utilização de *blogs* e avaliação contínua da aprendizagem de universitários. *Eduotec. Revista Eletrônica de Tecnologia Educacional*, n. 43, p. a230-a230, 2013.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, F. *Interação on-line: um desafio da tutoria*. Maceió: Edufal, 2013.

PINTO, A. C. A inter-relação dos campos e da comunicação: por uma lógica da comunicação educacional. In: PINTO, A. C.; COSTA, C. J. S.; HADDAD, L. *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Maceió: Edufal, 2007, p. 315-332.

PIÑEIRO, M. R. N.; MARTÍNEZ, L. V.; DEL MORAL PÉREZ, M. E. Inovações com *blogs*: desenvolvimento de habilidades do futuro professor e bem-estar subjetivo do professor. *@tic. Revista D'innovació Educativa*, n. 9, p. 14-22, 2012.

PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. Navegando entre Platão e salsichas. *Revista da Fapesp*, edição 28, 2001.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (org.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SENRA, M. L. B.; BATISTA, H. A. Uso do *blog* como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. *Revista Diálogo e Interação*, v. 5, p. 69, 2011. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/>

ciencias/viali/tic_literatura/artigos/blogs/diartigos69.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2023.

SFEZ, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

SIEMENS, G. Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, v. 27, p. 1-26, 2008.

SILVA, J. C.; MERCADO, Luís P. Processo educativo dialógico para a midiática da pesquisa acadêmica. In.: *ANAIS: VI CONEDU*. Fortaleza (CE) Centro de Convenções de Fortaleza, 2019a. Disponível em:<<https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=2370>>. Acesso em: 30 de jan. 2020.

SILVA, J. C.; MERCADO, L. P. Mídiação da ciência na era digital: possibilidades para a divulgação de pesquisas em rede sociais acadêmicas. In: *Anais: VIII CONINTER*. Maceió (AL) Unit/AL, 2019b. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/coninter2019/189725-midiatizacao-da-ciencia-na-era-digital-possibilidades-para-a-divulgacao-de-pesquisas-em-rede-sociais-academicas/>>. Acesso em: 17set. 2020.

SÍVERES, L. Diálogo numa perspectiva pedagógica. In.: SÍVERES, Luiz, VASCONCELOS, Ivar C. *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica, 2018, p. 15-32.

SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. *Diálogo: uma perspectiva educacional*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019.

CAPÍTULO 21

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA¹

Raphael de Oliveira Freitas²

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel³

INTRODUÇÃO

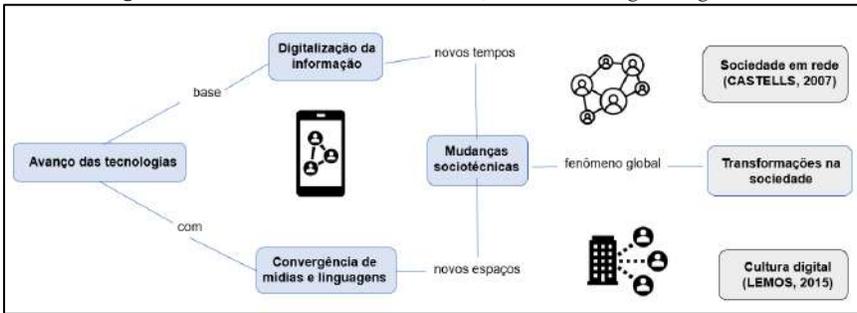
No século vinte o contexto sociocultural da sociedade contemporânea promoveu a criação de diversas modalidades e etapas de ensino da educação formal assim como a implementação de tecnologias relacionadas com a informação e comunicação de caráter analógico e digital, esse panorama permitiu o desenvolvimento de uma sociedade em rede conectada via *web* imersa na Cultura Digital (Santaella, 2003a; Pimentel, 2017). Esses aspectos são ilustrados na figura 1:

¹ Este capítulo é um recorte da tese *Pesquisa-formação na cultura digital com a gamificação no ensino superior*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

² Estudante egresso do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E- mail: raphaelpromat@gmail.com

³ Professor pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E- mail: fernando.pimentel@cedu.ufal.br

Figura 1 – Contextualizando o avanço das tecnologias digitais.



Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

O avanço das tecnologias digitais promoveu mudanças significativas no trabalho docente. Essas influências também provocaram transformações na forma como docentes e discentes se relacionam nos ambientes de ensino. Esse movimento nos leva a um repensar os currículos da educação formal. É notório a grande quantidade de aparatos eletrônicos criados com diversas funcionalidades e possibilidades de aplicações/implementações em vários contextos, inclusive na educação. A Figura 2 descreve uma visão desse processo de transformação dos processos de comunicação e interação em ambientes virtuais pelo uso das tecnologias digitais.

Figura 2 – Ressignificação da comunicação e interação social a partir das tecnologias digitais.



Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

A educação na Cultura Digital associa-se a três elementos chave: cena da interatividade, hipertexto e simulação (Santaella, 2003a, 2003b). A cena da interatividade está associada às possibilidades de comunicação síncronas e assíncronas, esse fator promove a ausência de barreiras geográficas e de distância devido ao acesso via internet. O hipertexto é um panorama de leitura não linear com acesso à informação apenas com um clique. Simulação por meio da virtualização dos tempos e espaços de ensino, avaliação e aprendizagem. Esses três elementos promovem o estímulo a criatividade e autoria dos sujeitos que ensinam e aprendem nesse contexto.

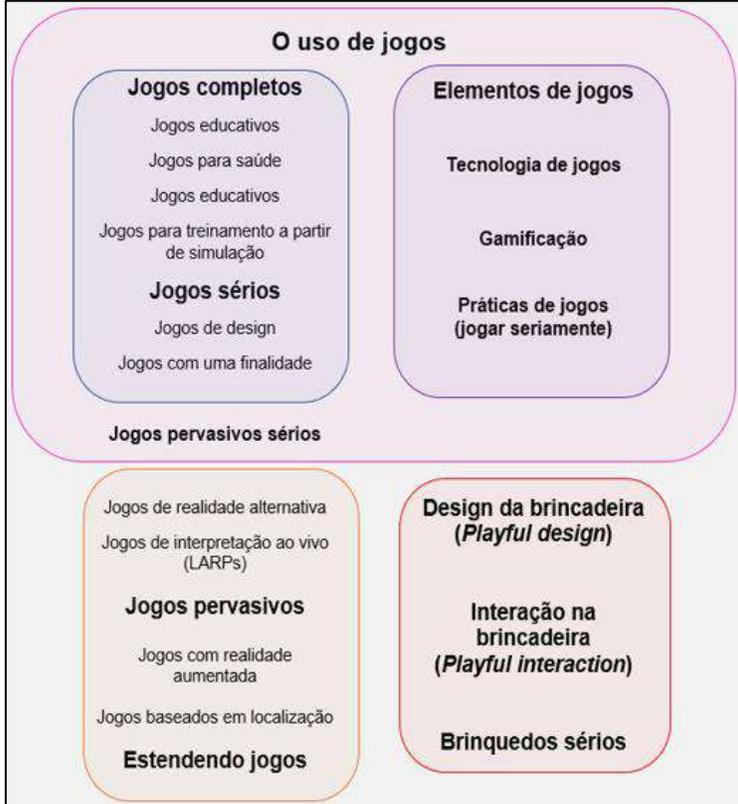
A relação entre Cultura Digital e Educação ocorre por meio de espaços de fluxos tecnológicos das pessoas e da produção (Castells, 2007), em articulação com propostas educacionais que possibilitam a construção dos processos educativos em caráter colaborativo.

Esse panorama, segundo Levy (2007), ocorre por meio de uma inteligência coletiva conectada em rede de comunicação e interação on-line. A materialização desse panorama é observada, por exemplo, no desenvolvimento de conteúdos educacionais como: (planos de aulas, avaliações, notas de aula, *designer* instrucional ambientes virtuais de aprendizagem, produção e edição de vídeos, vídeo aulas etc.) em regime de colaboração coletiva e on-line por docentes em contexto de *cloud computer* (computação em nuvem) em aplicativos/softwarewares que atendam e essa demandas.

Diante dessa conjuntura educacional o docente é desafiado a repensar seu repertório de estratégias didáticas, pois o cotidiano dos estudantes imersos na Cultura Digital envolve formas diferentes de aprender, como, por exemplo, aprender com jogos digitais.

Nesse âmbito, Deterding *et al.* (2011) indica esse fenômeno como ludificação da cultura por meio dos usos de jogos em diversas atividades humanas para além do entretenimento, conforme, esquema-resumo destacado na figura 3, a seguir.

Figura 3 – Fenômeno da ludificação da cultura por meio do uso de jogos.



Fonte: Adaptado de Deterding (2011, p. 13).

Desse contexto de Cultura Digital surge, também, o desenvolvimento de jogos digitais com a finalidade inicial de entretenimento (Santaella, 2003b). Em conexão com essa visão Petry (2017) caracteriza os jogos digitais, como um objeto cultural digital, já que este surgiu no contexto da conjuntura da computação, entretanto tem o potencial de transpor a finalidade de entretenimento por suas características de interatividade que promovem aprendizagens, abarcando assim outras áreas como a educação, por exemplo.

Sobre a relação entre jogos digitais e metodologias de ensino-aprendizagem. A aprendizagem baseada em jogos digitais (ABJD),

pode ser definida segundo Prensky (2012, p. 208) como: “[...] qualquer jogo para o processo de ensino-aprendizagem em um computador ou on-line, que funciona em razão do envolvimento e do processo interativo”.

Nesse âmbito, Klopfer, Osterweil e Salen (2009) observam a ABJD sob por meio de três perspectivas não excludentes que se inter-relacionam: os jogos sérios, os jogos comerciais e o desenvolvimento de jogos. Reforçando essa visão Egenfeldt-Nielsen (2010) propõe que é possível aprender por meio de jogos digitais (jogos sérios), aprender com jogos digitais (jogos comerciais) e aprender fazendo jogos digitais (educação maker).

Estudos sobre motivação, engajamento, realizados sobre o condicionamento de comportamentos via mecanismos psicológicos que promovem prazer são apresentados em meio a consolidação da indústria de jogos digitais (Santaella; Nesteriuk; Fava, 2018). O que demonstra de forma científica os limites e possibilidades da relação entre jogos e aprendizagem.

Para Kapp, Blair e Mesch (2014), um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback; e que produz um resultado quantificável frequentemente provocando uma reação emocional.

Dessa visão descrita por esses autores observamos a correlação com a aprendizagem, pois são estabelecidos objetivos a serem atingidos e um sistema de regras definidas por meio de *feedback* e interatividade mensuráveis ao longo de um processo de aprendizagem (Vianna *et al.*, 2013).

Diante desse panorama a gamificação emerge como estratégia que incorpora elementos do design de games em contextos de não jogo para motivar e engajar indivíduos na realização de tarefas e atividades com a possibilidade de aperfeiçoamento de habilidades (Kapp; Blair; Mesch, 2014).

Nesse sentido, a gamificação se configura como uma estratégia didática que promove engajamento, motivação e dinamismo para o desenvolvimento de aprendizagens em uma perspectiva de inovação pedagógica (Vianna *et al.*, 2013).

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Em uma aproximação inicial a gamificação se mostra como uma estratégia organizada com a finalidade de resolver problemas, aumentar a motivação e o engajamento de públicos específicos (Zichermann; Cunningham, 2011). Na perspectiva emocional a gamificação é entendida como um procedimento para aperfeiçoar ambientes, objetos e serviços a partir da imersão em experiências de elementos de jogos e comportamentos dos sujeitos (Hamari; Kouvisto; Sarsa, 2014).

Nesse sentido, o ato de gamificar a aprendizagem envolve o desenvolvimento de ações motivadoras, engajadores, dinâmicas e lúdicas que colaborem para o aumento significativo da curva de aprendizagem de conteúdo, aperfeiçoamento de habilidades e competências. Em sintonia com essa perspectiva o estudo de Martens e Mueller (2016), avalia a estrutura do processo de gamificação e destaca as vantagens da utilização de uma ambientação de jogo para a promoção de aprendizagens no sentido de maximizar qualitativamente a motivação interna do estudante/sujeito em aprender a partir do contexto de desejo e necessidade.

A dificuldade na elaboração de ambientes e artefatos que usam a gamificação como estratégia é reconhecer os momentos de estimular de forma efetiva a motivação (intrínseca e extrínseca) nas atividades propostas à medida que o grau de motivação e engajamento do indivíduo aumenta (Busarello, 2016). As variáveis que definem a estratégia de gamificação são narrativas, motivação e engajamento, aprendizagem, mecânicas de jogos e pensar como se fosse em jogos. Estas variáveis são destacadas na figura 4, a seguir:

Figura 4 – Cinco variáveis que definem a estratégia de gamificação.



Fonte: Adaptado de Bussarello (2016).

Diante das possibilidades de inovação pedagógica proposta na leitura da gamificação como estratégia de aprendizagem observa-se está como potencial para o desenvolvimento desta no processo de ensino em situações nas quais se deseja promover a motivação para aprender nos estudantes.

METODOLOGIA

Para Damiani et al. (2013), uma pesquisa é do tipo intervenção pedagógica quando envolve o planejamento (organização sistemática) e a implementação de interferências (transformações, mudanças, inovações pedagógicas) elaboradas com a finalidade específica: a) promoção de aperfeiçoamento nos processos de aprendizagem dos sujeitos que participam delas, e após a participação da experiência; b) realização de avaliação dos impactos dessas interferências. Dessa forma, a gamificação da disciplina de Pesquisa Educacional do curso de Licenciatura em Matemática se caracteriza como intervenção pedagógica, pois envolve o planejamento e implementação de uma estratégia didática inovadora para ministrar os conteúdos desta disciplina. Também, foram avaliados os aspectos de planejamento, execução e desenvolvimento dessa proposta no qual foi realizada uma avaliação das impressões da experiência proposta a

partir das entrevistas realizadas com os participantes do estudo. Além disso, este tipo de pesquisa apresenta como objetivo básico, contribuir para a resolução de problemas práticos como, por exemplo, a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na área de Educação Matemática. A pesquisa foi organizada em três etapas⁴:

1. Planejamento e organização da disciplina gamificada. Por meio da elaboração do plano de ensino, planos de aulas, elementos de gamificação: *Storytelling*, sistema de pontos, insígnias e placares, avatares e customização, ambiente virtual de aprendizagem (*Google* sala de aula) e atividades propostas.

2. Aula piloto com a realização da primeira entrevista com os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aceitando participar de todas as etapas do estudo. Realização da segunda entrevista com os participantes da pesquisa após o término da disciplina gamificada.

3. Análise dos dados presentes nas respostas registradas nas duas entrevistas com a finalidade de verificar os aspectos positivos e negativos com relação à aprendizagem dos conteúdos propostos na disciplina gamificada.

A disciplina gamificada foi a de Pesquisa Educacional de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma instituição de ensino superior pública. A ideia de gamificar da disciplina de Pesquisa Educacional partiu da possibilidade de verificar se a estratégia de gamificação se configura como uma alternativa que melhora a aprendizagem dos conteúdos propostos na disciplina. Participaram do estudo 28 estudantes regularmente matriculados no semestre 2019/2. O local da pesquisa foi o laboratório de informática do curso (sala de aula onde os encontros presenciais aconteceram durante a execução da disciplina). Os elementos da gamificação são descritos a seguir:

1) *Storytelling*: Ano de 2019, Maceió, Brasil, um jovem vilão descobriu uma forma de viajar no tempo e percebeu que se roubasse as ideias de grandes matemáticos como Arquimedes,

⁴ O mapa de pesquisa está disponível em: <https://bitlybr.com/daFJs>.

Euclides, Euler, Descartes, Fermat, Newton, Leibniz, Grothendieck entre outros, teria o poder do mundo em suas mãos, só que este não imaginou que suas viagens alterariam sistematicamente o curso da história. Em diferentes épocas os heróis se reúnem para recuperar os elementos da máquina do tempo e reverter os problemas causados por essa viagem. O quadro 1 descreve os personagens com suas respectivas trilhas temáticas de realização das atividades propostas na disciplina gamificada.

Quadro 1 - Trilhas temáticas da Educação Matemática.

Ilustração do tipo de personagem ⁵	Temática da Educação Matemática para a realização das atividades da intervenção pedagógica.
	O mago corresponde a modelagem matemática para o ensino de matemática na Educação Básica.
	O guerreiro corresponde à história da matemática para o ensino de matemática na Educação Básica.
	O arqueiro corresponde a resolução de problemas para o ensino de matemática na educação básica.
	O ciborgue corresponde às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - (TDIC), para o ensino de matemática na Educação Básica.
	O mercenário corresponde a Etnomatemática para o ensino de matemática na educação básica.

Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

A narrativa foi composta por três atos: Ato I - Recuperando a bateria de fusão a frio (Pedra da Sabedoria Matemática); Ato II –

⁵ Os direitos autorais das imagens exibidas neste quadro foram adquiridos pelo autor no *site* <https://pt.dreamstime.com>

Recuperando o receptor de energia (Anel do Poder Matemático); Ato III – Recuperando a cápsula protetora (Círculo do Poder Matemático).

Cada ato da narrativa está ligado às três atividades principais da disciplina de Pesquisa Educacional gamificada: 1 – elaboração de uma sequência didática (plano de aula detalhado) de acordo com a trilha temática em Educação Matemática escolhida; 2 – elaboração de um pré-projeto de pesquisa de acordo com a trilha do personagem escolhido e; 3 – elaboração de um relatório final do tipo portfólio digital contendo as experiências de aprendizagem da disciplina (intervenção pedagógica).

2) **Sistemas de pontos/insígnias/placares:** O sistema de pontuação está associado à realização das atividades propostas e às insígnias, ambos conquistados a cada conclusão de episódio, com a atualização do placar, em seguida, com as pontuações dos participantes do processo de gamificação. O quadro 2, a seguir apresenta as pontuações das atividades.

Quadro 2 – Sistema de pontuação das atividades.

Ato 1	Pontuação da atividade
Episódio 1	Criação da subpasta no drive da disciplina de Pesquisa Educacional, com a ficha de acompanhamento, contendo as seguintes informações: nome do participante, imagem/foto do avatar e tipo de trilhas temáticas da Educação Matemática para a realização das atividades da intervenção pedagógica (disciplina gamificada). Durante a aula: 1000 Durante a semana: 800
Bônus 1	Elaboração de um informativo simples e objetivo sobre como evitar o plágio nas atividades acadêmicas em formato de painel. Durante a semana: + 500 pontos
Episódio 2	Elaboração do infográfico sobre a trilha temática em Educação Matemática escolhida. Durante a aula: 1000 Durante a semana: 800
Bônus 2	Elaboração de um vídeo de até 3 minutos com orientações sobre o uso adequado de citações em trabalhos científicos. Durante a semana: + 500

	Contendo até 3 minutos: + 100 Com mais de 3 minutos: +50
Episódio 3	Produção da sequência didática sobre a trilha temática em Educação Matemática escolhida. Durante a semana: 3000 Até uma semana depois das orientações da atividade: 2400
Ato 2	Pontuação da atividade
Episódio 1	Construção do pré-projeto de pesquisa: introdução, justificativa, problema de pesquisa, hipótese, objetivo geral e específicos, levantamento de literatura, método e metodologia de pesquisa e referências. Durante as três primeiras semanas das orientações da atividade: 3500. Até uma semana depois das orientações da atividade: 2800 Seguindo as normas da ABNT: +200 Seguindo as normas gramaticais da língua portuguesa: +100
Episódio 2	Elaboração da história em quadrinhos, destacando a relevância do pré-projeto de pesquisa da trilha temática em Educação Matemática escolhida. Durante as duas primeiras semanas das orientações da atividade: 1500 Até uma semana depois das orientações da atividade: 1200
Ato 3	Pontuação da atividade
Episódio 1	Elaboração do portfólio digital sobre as experiências de aprendizagem na intervenção pedagógica. Durante a semana: 3000 Até uma semana depois das orientações da atividade: 2400 Seguindo as normas da ABNT: +200 Seguindo as normas gramaticais da língua portuguesa: +100
Episódio 2	Apresentação do portfólio digital sobre as experiências de aprendizagem na intervenção pedagógica. Realizando a apresentação em até 10 minutos: 2000 Apresentação com até 5 minutos a mais: 1600 Apresentação com menos de 5 minutos: 800 Seguindo o modelo proposto: +200 Seguindo as normas gramaticais da língua portuguesa: +100

Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

Já no quadro 3, a seguir, são descritas as pontuações das insígnias.

Quadro 3 – Sistema de pontuação das insígnias.

Tipo de insígnia	Descrição da insígnia
	<p>A insígnia ouro é dada ao participante que completou a atividade com louvor, ou seja, conseguiu realizar todas as tarefas no tempo previsto. Vale 20 pontos. Possibilidade de ser adquirida ao final de cada atividade individualmente ou coletivamente.</p>
	<p>A insígnia da cooperação é dada ao participante que completou a atividade de forma colaborativa, ou seja, conseguiu realizar todas as tarefas no tempo previsto em conjunto com outros participantes. Vale 15 pontos. Possibilidade de ser adquirida ao final de cada atividade individualmente ou coletivamente.</p>
	<p>A insígnia do tempo é dada ao participante que chegou e saiu na aula no horário previsto. Vale 10 pontos. Possibilidade de ser adquirida ao final de cada atividade individualmente ou coletivamente.</p>
	<p>A insígnia aprender é dada ao participante que completou o ato da narrativa, realizando todas as atividades de forma satisfatória, ou seja, com 90% ou mais de aproveitamento. Essa insígnia tem a possibilidade de ser adquirida três vezes, pois são três atos na narrativa. Vale 25 pontos.</p>
	<p>A insígnia campeão é dada ao participante que realizou a maior pontuação em um ato da aventura. Essa insígnia tem a possibilidade de ser adquirida três vezes, pois são três atos na nossa aventura. Em caso de empate ambos os jogadores ganham a insígnia. Vale 30 pontos.</p>

Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

3) **Avatares/customização:** Os participantes da experiência tinham liberdade para criar e customizar seus avatares.

4) **Estrutura do ambiente virtual de aprendizagem:** Para facilitar os registros das atividades propostas foram utilizadas as ferramentas do *Google* descritas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Usabilidade dos aplicativos do *Google* para a disciplina gamificada.

Aplicativo do <i>Google</i>	Usabilidade
Drive	Banco de dados digital (armazenamento de arquivos) dos documentos utilizados na intervenção pedagógica.
Documentos	Produção, edição e leitura dos documentos da intervenção pedagógica.
Apresentações	Produção, edição e leitura de apresentação de slides da intervenção pedagógica.
Planilhas	Produção, edição e leitura de planilhas da intervenção pedagógica.
<i>Gmail</i>	E-mail oficial para a comunicação dos interesses da intervenção pedagógica.
Sala de aula	Painel de socialização das atividades da intervenção pedagógica.

Fonte: Adaptado de Freitas (2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira entrevista foi realizada após a apresentação do plano de ensino da disciplina gamificada e da participação da primeira atividade gamificada. Foram realizadas duas perguntas: Quais são as suas expectativas em relação à disciplina de pesquisa educacional gamificada? O que você aponta como possíveis contribuições para a sua formação inicial como professor(a) de matemática da Educação Básica, a partir da apresentação do planejamento da intervenção pedagógica?

Com relação as 28 respostas registradas referentes à primeira pergunta. Cerca de 92,85% (26 das respostas) apontaram que as expectativas são positivas com a relação à disciplina devido a utilização das dinâmicas, mecânicas e componentes presentes nos jogos. Cerca de 85,71% (25 das respostas), os estudantes atribuem a experiência de jogo fora do contexto de jogo, como um elemento que possibilita imersão na disciplina gamificada com um potencial para melhorar a aprendizagem.

Com relação as 28 respostas registradas referentes à segunda pergunta. Cerca de 78,57% (22 respostas) apontaram que a experiência de participar da disciplina gamificada possibilita o desenvolvimento dessa estratégia em atividades de matemática da Educação Básica, na qual os estudantes apresentem dificuldades de aprendizagem ou falta de motivação para aprender determinado conteúdo. Cerca de 96,42% (27 respostas) indicaram que a proposta da disciplina tem potencial para motivar e engajar os estudantes participantes para aprender os conteúdos propostos na disciplina de forma dinâmica e lúdica pelas suas características.

A segunda entrevista foi efetivada após o término de todas as aulas da disciplina gamificada. Na segunda entrevista foi realizada a seguinte pergunta: Quais foram as suas impressões sobre o elemento de jogo Dinâmicas, Mecânicas e Componentes ao participar da aventura viajantes do tempo para salvar a matemática e de que forma esses elementos da narrativa gamificada contribuíram para a sua aprendizagem dos conteúdos propostos na disciplina de pesquisa educacional?

Com relação à contribuição das dinâmicas (Werbach; Hunter, 2012) (emoções, narrativa, progressão, relacionamentos e restrições) para a aprendizagem dos conteúdos propostos na disciplina, cerca de 96,42% (27 respostas) indicaram que as dinâmicas colaboraram na imersão dos participantes por meio do *Storytelling*, o que favoreceu a aprendizagem dos conteúdos. Observou-se que muitos estudantes são familiarizados com jogos, fato que possibilita essa identificação.

Sobre a contribuição das mecânicas (Werbach; Hunter, 2012) (aquisição de recursos, avaliação, chance, cooperação e competição, desafios, correspondentes, transações, turnos e vitórias), cerca de 92,85% (26 respostas) indicaram que esses elementos colaboraram para dinamizar as atividades propostas na disciplina gamificada tornando-a menos monótonas.

Os componentes indicados por (Werbach; Hunter, 2012) contribuíram para nortear o caminho das aprendizagens propostas por meio de cerca de 92,85% (26 respostas).

Do contexto da avaliação dos estudantes a partir das experiências da disciplina gamificada foram observados os seguintes aspectos:

a)Atuação da mediação pedagógica ativa nos espaços formativos do ambiente virtual de aprendizagem on-line via *Google Sala de Aula* e dos encontros presenciais;

b)Incorporação dos saberes da docência na Cultura Digital pelo professor-pesquisador no sentido que mobiliza aprendizagem por meio da mediação pedagógica nos itinerários formativos da narrativa, que envolve a proposta da estratégia de gamificação;

c)Associação dos elementos de jogos para o desenvolvimento de aprendizagens dos componentes curriculares da disciplina de Pesquisa Educacional na elaboração das atividades/tarefas;

d)Avaliação da aprendizagem com instrumentos baseados nos elementos de jogos;

e)Combinação organizada entre os conteúdos da disciplina de Pesquisa Educacional e os elementos que envolvem a estratégia de gamificação;

f)Contribuições para a sua formação inicial como professores de Matemática que vão atuar na Educação Básica, quando relacionam a participação da experiência na proposta de gamificação, com questões do desenvolvimento profissional como: a elaboração de aulas no futuro, utilizando a estratégia de gamificação para motivar os alunos, bem como a descrição de várias aprendizagens relacionadas a habilidades e conhecimentos para o desenvolvimento de TCC, que envolvam o ensino de matemática na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo observamos que o desenvolvimento de uma atividade gamificada é desafiante, pois não basta apenas elaborar a estrutura de organização de pontos, placares e narrativa. A gamificação, para a aprendizagem leva em consideração aspectos do planejamento e execução de atividades pedagógicas,

que incorporadas com elementos presentes nos jogos, fora do contexto de jogo, promovam motivação e engajamento de forma lúdica e dinâmica para o desenvolvimento de aprendizagens. A competição e o direcionamento de motivação para aprender dos estudantes nos momentos de realização das atividades foram os principais desafios enfrentados durante a experiência.

O estudo apontou que os estudantes observam a gamificação como estratégia que se apresenta como possibilidade de uso didático nas aulas de matemática da Educação Básica. Desde que seja levado em consideração um planejamento bem-organizado e articulado aos conteúdos propostos para a aprendizagem.

Outras pesquisas têm a possibilidade de serem desenvolvidas com o intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem referentes a conteúdos de outras disciplinas. Como também, a possibilidade de utilização da estratégia de gamificação no espaço dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática. No qual os estudantes desenvolveriam uma aula com a proposta de gamificação.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito a prática*. São Paulo: DVS, 2015.

BUSARELLO, R. I. *Gamification: principios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultural*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DAMIANI, M. F *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. Rio Grande do Sul: Pelotas. p. 57 – 67, maio/ago. 2013.

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness. *In: Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference on Envisioning Future Media Environments – Mind Trek '11.* Tampere: 2011, p. 9–15.

FREITAS, R. *Pesquisa-formação na cultura digital com a gamificação no ensino superior.* 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

HAMARI, J.; KOUVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? – A Literatura Review of Empirical Studies on Gamification. *In: Proceedings of 47th Hawaii International Conference on System Sciences,* Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

KAPP, K.; MBLAIR, L., MESCH, R. *The Gamification of learning and instruction – Fielbook. Ideas into praactice.* São Francisco: Willey, 2014.

KLOPFER, E.; OSTERWEIL, S.; SALEN, K. *Moving learning games forward,* 2009.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.* 7 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÈVY, P. Abrir o espaço semântico em prol da inteligência coletiva. *Revista Eletrônica de Comunicação, informação, inovação e saúde,* Rio de Janeiro, v. 175 1, n. 1, jan./jun. 2007.

MARTENS, A.; MUELLER, W. Gamification - A Structured Analysis. *In: 16th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), 2016,* Austin, Advanced Technologies for Supporting Open Access to Formal and Informal Learning, The University of Texas at Austin, IEEE Computer Society, 25 a 28 de jul. 2016, p. 138 -142.

PIMENTEL, F. S. C. *A aprendizagem das crianças na cultura digital.* 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2017.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.* São Paulo: Paulus, 2003b.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: O advento do pós-humano. *Revista Famecos*, n. 22, dez. Porto Alegre, 2003a.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

SHAYO, C. *et al.* The virtual society: its driving forces, arrangements, practices, and implications. In: GACKENBACH, J. (org.). *Psychology and the Internet*. San Diego: Elsevier, 2007, p.187- 220.

VIANNA, Y. *et al.* *Gamification. Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos*. MVJ Press: Rio de Janeiro, 2013.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize*. Cambridge Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design: Implementing Game Mechanics in Web an Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

CAPÍTULO 22

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Marcos Emanuel de Barros Silva¹
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel²
Maria Danielle Araújo Mota³

INTRODUÇÃO

A educação no contexto das Ciências da Natureza vem sendo definida como uma prática social que vai além da escola. Por sua possibilidade de ampliação, vem sendo desenvolvida também nos chamados espaços não formais de educação e nas diferentes mídias (Marandino *et al.*, 2003). Essas possibilidades de educação que rompem os muros da escola também ampliam a forma como o conhecimento é construído e compartilhado com a sociedade, que vem buscando se organizar com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse contexto, tais formas pelas quais a sociedade contemporânea buscou se organizar fizeram com que a área das Ciências da Natureza reorganizasse seu currículo, fortalecendo seu compromisso com a formação dos estudantes

¹ Mestre em Educação (Ufal). Licenciado em Ciências Biológicas (Ufal). Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais (Ufal). E-mail: me-bs@hotmail.com.

² Pedagogo (Cesmac). Mestre e Doutor em Educação (Ufal). Pós-doutorado em Educação e Psicologia (Universidade de Aveiro) e, em Educação (UFSC). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal). Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (Ufal). E-mail: fernando.pimentel@cedu.ufal.br.

³ Doutora e Mestre em Educação Brasileira (UFC). Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI- UECE). Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI- UFC). Professora no PPGEFOP/UFAL. E-mail: danielle.araujo@icbs.ufal.br.

(Brasil, 2018). Isso justifica a presença das Ciências da Natureza em contextos de educação.

O entendimento dessa justificativa é encontrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme o documento norteador, a educação em Ciências é definida como imprescindível não apenas para o conhecimento científico, mas também para conhecimentos éticos, políticos e culturais (Brasil, 2018). Assim, tais conhecimentos podem possibilitar uma educação com potencial para o debate e a tomada de decisão sobre alimentos, medicamentos, recursos naturais, comunicações, manutenção da vida na terra, entre outros temas de interesse da humanidade. Essa afirmativa é reforçada a partir da literatura como objetivo do Ensino de Ciências, que é iniciar o processo de Alfabetização Científica dos estudantes. Nesse contexto, defende-se que o ensino de Ciências da Natureza aborde mais do que apenas fatos das ciências, ampliando os conhecimentos específicos e mostrando suas relações com a sociedade (Sasseron, 2018).

Para Marques e Marandino (2018), essa possibilidade de educação reveste-se de um viés democratizante, uma vez que o objetivo é formar indivíduos para que estejam incluídos nos debates públicos sobre questões relacionadas à ciência, à tecnologia e à sociedade. Essa perspectiva não demanda apenas cidadãos conhecedores da ciência, mas também entendedores das relações que vêm sendo estabelecidas entre os conhecimentos científicos e as práticas sociais.

Nessa perspectiva, o referido documento norteador da Educação Básica orienta a área das Ciências da Natureza, a desenvolver com os estudantes, situações de aprendizagem que promovam soluções para problemas cotidianos usando diferentes instrumentos, inclusive os digitais (Brasil, 2018). Nesse contexto, percebe-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tais como *smartphones*, computadores, jogos digitais e outros instrumentos que podem ser incorporados como mediadores de aprendizagem, vêm ganhando um espaço considerável em contextos de educação (Gomes *et al.*, 2016).

Esses artefatos da cultura digital podem integrar ou até mesmo mudar a dinâmica de aprendizagem, fazendo o conhecimento passar do espaço físico da sala de aula para outros espaços, sejam esses presenciais, virtuais ou híbridos (Brasil, 2018; Monteiro; Quintas-Mendes, 2018). Nesse cenário, as TDIC, como a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA), permitem a imersão em diferentes tipos de ambientes, cenários ou culturas por meio de interações virtuais ou interações, cujo sentido de presença no mundo real seja mantido (Tori *et al.*, 2018) e podem contribuir com os objetivos da área das Ciências da Natureza, estando articuladas com suas competências gerais (Brasil, 2018).

Levando em consideração os objetivos da área das Ciências da Natureza para a formação de indivíduos capazes de atuar, compreender e interpretar questões relacionadas à cultura, economia, ciência, tecnologia e sociedade (Fourez, 2003; Brasil, 2018), e considerando que os sistemas de ensino estão buscando formar indivíduos capazes de se adaptarem a contextos de inovação e mudança (Gomes *et al.*, 2016), questiona-se: Quais são as possibilidades da RA e RV para o contexto escolar, a partir da percepção de estudantes de Ciências Biológicas? A questão norteadora encontra respaldo por se tratar de TDIC cujas possibilidades se integram aos espaços físicos e se difundem destes para muitos outros espaços educacionais. Dessa forma, apresentar tecnologias aos estudantes não é o bastante, uma vez que é necessário atribuir significado a essas aplicações e estimular a reflexão do potencial pedagógico que surge a partir de seu uso (Mercado, 2018; Monteiro; Quintas-Mendes, 2018).

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar as possibilidades RV e RA para a educação em Ciências da Natureza, a partir das percepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A investigação encontra respaldo na literatura referente à área das Ciências da Natureza e tecnologias na educação. Assim, justifica-se pela compreensão da incorporação de tecnologias digitais emergentes para o contexto do ensino de Ciências,

possibilitando o desenvolvimento de atividades como experimentos, observações, leituras e imersões em ambientes virtuais.

Dessa forma, entende-se que essas possibilidades podem contribuir com a construção do conhecimento científico dos estudantes, possibilitando-lhes a capacidade de relacionar esse conhecimento com as práticas sociais. Para isso, a presente pesquisa foi desenvolvida durante uma oficina sobre Realidade Virtual e Aumentada para contextos de educação, realizada junto a estudantes da disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas.

No desenvolvimento da oficina, foram apresentadas algumas ferramentas de RA e RV, e experimentos foram realizados através da imersão em ambientes virtuais e aumentados. Com base nesse contexto, a abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo e possui caráter descritivo, seguindo os pressupostos de Sampiere *et al.* (2013). Os dados foram coletados por meio de questionários e observação, e, em seguida, foram transformados em nuvem de palavras e quadros para análise.

O estudo está organizado da seguinte forma: na segunda seção, encontram-se os referências teóricos, com discussões voltadas para: a) a área das Ciências da Natureza, seus objetivos e finalidades; b) Realidade Virtual e Aumentada, conceitos e definições. Na terceira seção, encontra-se a metodologia da pesquisa e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da oficina, coleta e análise dos dados. Na seção seguinte (quarta), estão apresentados os resultados e discussões, e na quinta, as considerações finais, com apontamentos pertinentes aos resultados alcançados e propostas de investigações futuras.

APRENDENDO CIÊNCIAS POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Antes de iniciarmos a discussão sobre as possibilidades pedagógicas das TDIC para a área das Ciências da Natureza, faz-se necessário discutir os conceitos que envolvem essas tecnologias e a

aprendizagem. Por tecnologia, entende-se um produto da ciência humana que pode ser gerado e modificado por todos nós, permitindo-nos transformar nossos ambientes e, conseqüentemente, nossa qualidade de vida (Pinto, 2005). No caso das tecnologias que se baseiam em sistemas computacionais e conexão com a *internet*, essas são compreendidas como TDIC (Pimentel, 2017).

Assim, utilizaremos o termo TDIC quando nos referirmos às tecnologias como o computador, *tablet*, celular, *smartphone* e suas diversas aplicações, devido às suas possibilidades de promover interatividade, interação e navegação na *internet*. Quanto à aprendizagem, neste trabalho, é compreendida como uma experiência social, considerando as relações entre os indivíduos e o mundo, uma vez que, neste estudo, o cerne das discussões diz respeito aos objetivos e finalidades da área das Ciências da Natureza para a Educação Básica.

Logo, essa compreensão de aprendizagem encontra respaldo na teoria histórico-social de Vygotsky (2008), por considerar o indivíduo e seu desenvolvimento a partir de um processo sócio-histórico. Nesse contexto, ganha destaque o papel da linguagem e da cultura, em que o conhecimento é construído por meio da interação desses indivíduos com o meio. Nessa perspectiva, o indivíduo aprende e se desenvolve, sentindo, percebendo e compreendendo seu contexto, mundo e sua realidade. Assim, as TDIC podem ser instrumentos auxiliares na formação da mente, dos modos de sentir, perceber e compreender essa realidade (Martino, 2014).

Em se tratando de contextos de educação, mais precisamente da escola, Silva e Moraes (2014) explicam que antes da discussão sobre a apropriação pedagógica das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, é fundamental situá-las também no contexto das relações sociais. Lima *et al.* (2012) explicam que, para alguns autores, a discussão relacionada à integração da tecnologia ao contexto escolar extrapola a ideia do seu simples uso, seja essa tecnologia digital ou não. Para os autores, a proposta de trabalhar

com TDIC na escola é torná-la possível enquanto produto a ser desenvolvido na própria escola.

Neste contexto, buscam-se propostas que possibilitem a alfabetização, tanto científica, quanto tecnológica, por meio da reorientação dos saberes ensinados (Ricardo, 2007; Lima *et al.*, 2012). Logo, percebe-se como sendo necessário a integração das TDIC ao currículo escolar. E, no contexto das Ciências Naturais, essa afirmativa é reforçada pela BNCC, a partir das competências específicas das Ciências da Natureza que podem ser garantidas por meio do componente curricular, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Dentre as competências específicas para o Ensino Fundamental, destacamos, conforme Brasil (2018, p. 324):

[...] analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.

Essa perspectiva pode ser entendida a partir das acepções propostas pelo que na literatura vem sendo discutido como Alfabetização Científica, cujas finalidades vão além de aprender conteúdos (Chassot, 2003). Nesse contexto, aprender Ciências é aprender a atuar no mundo da informação, atentando também para outras questões, como as sociais e econômicas.

Já no contexto do Ensino Médio, dentre as competências específicas descritas na BNCC, destacamos, conforme Brasil (2018, p. 553):

[...] investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação [...].

Com base nas competências apresentadas, destacam-se o papel da investigação, tomada de decisão, solução de problemas, descoberta e comunicação. Assim, o desenvolvimento dessas competências pode ser potencializado por meio da incorporação das diferentes TDIC nos espaços educativos. Esse entendimento é reforçado tendo como base os estudos de Linn (2003), que ressalta a possibilidade de incorporação desses recursos para a visualização/compreensão dos fenômenos e entendimento da ciência como uma linguagem, sendo estes atributos essenciais para a iniciação do processo de Alfabetização Científica.

Neste contexto, pelas possibilidades de auxiliar o estudante na prática de procedimentos como experimentação em laboratórios virtuais, coletar, gerar, registrar e distribuir informações, motivando-os a expressar seus entendimentos sobre determinados assuntos por meio da linguagem científica, as TDIC podem contribuir com o "fazer Ciência". Essa concepção nos permite fazer algumas aproximações com o "fazer Ciência", defendido por Chassot (2003).

Nesse caso, isso ocorre por meio da elaboração da explicação do mundo por meio das linguagens próprias das Ciências. Assim, ao apropriar-se da linguagem científica integrada às TDIC, além de acessar, produzir e disseminar informações, o estudante tem a possibilidade de formular hipóteses, produzir e compartilhar conhecimentos (Brasil, 2018). Dessa forma, diferentes situações de aprendizagem são criadas em contextos diversos, podendo ampliar tanto a visão quanto à compreensão do mundo, de acordo com os objetivos e finalidades das Ciências da Natureza para a Educação Básica.

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A evolução de tecnologias como computadores e dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) contribuiu para que um único aparelho executasse diversas funções. Essa capacidade de combinar funções dentro do mesmo aparelho tecnológico é

definida por Jenkins (2006), como convergência tecnológica. Diante das possibilidades advindas por meio das TDIC, hoje podemos acessar ambientes sintéticos e imersivos capazes de nos transportar para realidades alternativas (Tori *et al.*, 2018). Uma das formas em que isso ocorre é por meio de sistemas de RV.

A RV pode ser compreendida como uma interface avançada do usuário, sendo um ambiente sintético gerado por computador, caracterizado pela integração de três princípios básicos: a) imersão; b) interação; e c) envolvimento (Rodrigues; Porto, 2013). Por imersão, compreendemos, a partir de Nunes *et al.* (2018), como sendo o nível de fidelidade dos estímulos sensoriais (visual, tátil, sonoro) que são produzidos por meio de um sistema tecnológico. Nesse sentido, essa concepção de imersão tem por objetivo proporcionar ao usuário a sensação de estar dentro do ambiente virtual.

Quanto à interação, a ideia defendida por Rodrigues e Porto (2013), tendo como base um sistema de RV, está associada à capacidade dos usuários de modificar em tempo real o mundo virtual e suas ações sobre ele. Vale destacar que, neste contexto, entendemos a ação realizada pelo usuário para fazer as situações dentro do sistema de RV mudarem de acordo com comandos, como interatividade. Reforçamos nosso entendimento a partir das observações de Pimentel (2017), que defende por interação a troca recíproca entre dois ou mais atores, enquanto a interatividade estaria relacionada à ação humana sobre a máquina.

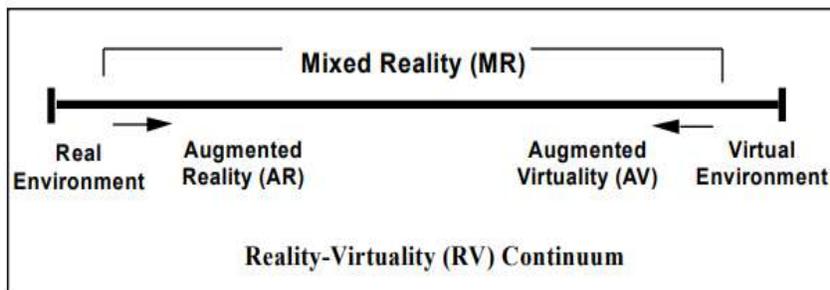
Quanto ao envolvimento, este pode ser ativo quando o usuário participa de um jogo, por exemplo, ou passivo por meio da leitura de um livro digital (Rodrigues; Porto, 2013). Nesse caso, o envolvimento está relacionado ao nível de estimulação ou comprometimento da pessoa com determinada atividade dentro de um ambiente virtual. No entanto, as possibilidades de imersão, interação ou envolvimento não se limitam ao ambiente virtual. Com o avanço da computação gráfica, surgiu uma interface com potencial para misturar esse ambiente virtual com o ambiente real. Essa interface que aumenta ou complementa o ambiente é definida como RA (Milgram *et al.*, 1994; Azuma *et al.*, 2001; Tori, 2010).

A RA combina recursos de multimídia e RV para representar elementos misturados com alta qualidade e interatividade em tempo real (Kirner; Kirner, 2011). Autores como Tori *et al.* (2018) definiram a RA com base teórica nos conceitos encontrados em Milgram *et al.* (1994) e Azuma *et al.* (2001). Dentre as definições, destacamos:

1) Mistura dos mundos reais e virtuais em algum ponto do espectro que combina ambientes completamente reais aos ambientes completamente virtuais (Milgram *et al.*, 1994); e 2) um sistema que suplementa o mundo real com elementos virtuais gerados por computador, proporcionando o sentido da coexistência no mesmo espaço, com as seguintes propriedades: a) combina elementos reais e virtuais no ambiente real; b) executa interativamente em tempo real; e c) alinha objetos reais e virtuais entre si (Azuma *et al.*, 2001).

A combinação desses elementos e ambientes pode ser entendida a partir do *Continuum* de Milgram *et al.* (1994), conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - *Continuum* de Milgram.



Fonte: Milgram *et al.* (1994, p. 283).

A proposta desse diagrama é estabelecer a transição entre a realidade e a virtualidade. Nesse sentido, percebe-se que a RA é apresentada como o ambiente mais próximo do real, enquanto a Virtualidade Aumentada (VA), momento em que o mundo virtual é enriquecido com representações de elementos reais (Kirner; Kirner, 2011), é apresentada como o ambiente mais próximo do virtual.

Vale destacar que, mesmo existindo a representação e separação dos ambientes (real, virtual e misto), ainda existe a dificuldade de se estabelecer dentro do *Continuum* de Milgram *et al.* (1994) como ocorre a transição da RA para VA e desta para a RV. Assim, neste trabalho, para definir o que vem a ser a RA, nos apropriamos dos conceitos encontrados em Azuma *et al.* (2001), o que se justifica pela definição do autor, que traz um maior detalhamento dos componentes e funcionalidades de um sistema em RA.

PERCURSO METODOLÓGICO

Buscando compreender as possibilidades das tecnologias de RA e RV, a partir das percepções de futuros professores de Ciências e Biologia, o presente estudo é de cunho qualitativo, conforme os pressupostos de Sampiere *et al.* (2013). É também descritivo, uma vez que buscamos, por meio da observação e aplicação de questionário, registrar, analisar e correlacionar os fatos sem manipulá-los.

Assim, os dados coletados (por meio de questionários e observação) foram transformados em nuvem de palavras e quadros para análise. A investigação foi realizada em uma turma do 6º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para isso, foi desenvolvida uma oficina sobre Realidade Virtual e Aumentada para contextos de educação, junto aos estudantes da disciplina Estágio Supervisionado I.

Como critério de inclusão, foram incluídos na pesquisa os estudantes que estivessem cursando a disciplina e que estivessem presentes durante o seu desenvolvimento. Como critério de exclusão, não fizeram parte da análise, os estudantes que não responderam os questionários. Assim, participaram da pesquisa 10 estudantes presentes no desenvolvimento da oficina. Vale destacar que foi informado aos estudantes que ao responder o questionário, os mesmos também concordariam em participar da pesquisa. Foi

assegurado aos licenciandos que mesmo não concordando em responder o questionário, sua participação na oficina seria garantida.

Aos que responderam ao questionário, foi assegurado que mesmo os resultados sendo divulgados e publicados em revistas, congressos e demais eventos científicos, o sigilo de sua identidade seria garantido pela utilização de códigos (E1, E2, E3...). Assim, a oficina ocorreu em um encontro, em que foram apresentadas algumas ferramentas de RA e RV com auxílio do projetor multimídia e slides do *Microsoft PowerPoint*. Em seguida, foram realizados experimentos por meio da imersão em ambientes virtuais e aumentados. Para o desenvolvimento das atividades, foram utilizados recursos como *smartphones* e óculos VR. Quanto aos aplicativos, foram utilizados o "*Sites in VR*" e a "Terra do dinossauro virtual".

Vale destacar que ambos os aplicativos estão disponíveis de forma gratuita para *download* no *Google Play*. Além dos aplicativos, foram utilizados vídeos em VR do *YouTube* e um protótipo de aplicativo em RA (Silva *et al.*, 2019) denominado "Tabuleiro Aumentado".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o objetivo deste estudo e sua questão norteadora, passaremos a analisar as percepções dos licenciandos em Ciências Biológicas referentes à RA e RV, no contexto da educação, a partir dos dados coletados durante a oficina e por meio dos questionários. Assim, ao iniciar a oficina, foi perguntado aos participantes sobre RA e RV com o intuito de identificar, por meio do diálogo, se já conheciam as tecnologias e suas diferenciações. Vale destacar que dos dez estudantes, todos mencionaram que já ouviram falar de RV, porém apenas três conheciam a RA, o que se deu por meio do jogo *Pokémon GO*.

Em seguida, foram realizadas algumas experiências por meio da imersão proporcionada pelos óculos VR e *smartphones*. Com a ajuda dos aplicativos previamente instalados, como *Sites in VR* e

Terra do dinossauro virtual, os estudantes tiveram a oportunidade de imersão em diferentes ambientes e países, conforme sua escolha e interesse (Figura 2).

Figura 2 - Imersão com óculos VR.



Fonte: Os autores (2019).

Conforme observado, durante a primeira experiência, os estudantes sentiram-se bastante à vontade. Vale destacar que, nesse momento, não houve resistência ou estranhamentos com o uso dos artefatos. Outro ponto que nos chamou a atenção durante a observação foi a interação entre os participantes, com alguns deles sempre tentando mostrar algo mais interessante para os outros.

Referente às possibilidades da RA, foi apresentado para os estudantes um protótipo com diversos seres vivos denominado "Tabuleiro Aumentado" (Silva *et al.*, 2019). Nesse momento, foram apresentadas as funcionalidades do aplicativo, com o intuito de mostrar para os licenciandos, algumas possibilidades de integração de elementos virtuais ao contexto real, como instrumentos que

podem contribuir com a aprendizagem de Ciências e Biologia. Em seguida, foi desenvolvida a última experiência com o auxílio de um vídeo do *YouTube* com suporte para RV. Para realizar essa atividade, foram utilizados óculos VR e *smartphones* com acesso à *internet*. Nessa experiência, foi proporcionada aos estudantes a imersão em um cenário real (fundo do oceano), porém por meio da tecnologia de RV.

Após o momento de conhecimento e experimentação dos recursos de RA e RV, foi entregue aos futuros professores um questionário composto por quatro questões abertas. O objetivo foi analisar a percepção dos estudantes sobre a tecnologia, sua relação com a humanidade e sua incorporação nos contextos de educação por meio da RV e RA. Assim, passamos a analisar as respostas dos questionários, visando compreender as possibilidades das tecnologias de RA e RV, por meio da percepção dos licenciandos após a experimentação de ambas as tecnologias. Nesse contexto, a primeira questão refere-se à tecnologia, e a análise será representada por meio da nuvem de palavras, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Nuvem de palavra referente à segunda questão.



Fonte: Os autores (2019).

Conforme os destaques apontados na nuvem de palavras, a partir da compreensão dos licenciandos em Ciências Biológicas, percebe-se a compreensão de tecnologia como "produção humana que facilita a execução de atividades" e "recursos desenvolvidos pelo homem visando melhorias em sua qualidade de vida". A análise se sustenta pela evidência de palavras como "ferramenta", "facilitam", "qualidade" e "vida". Destaca-se ainda a presença dos termos "humano", "sociedade", "ambiente" e "convívio", o que, em nosso entendimento, se aproxima com as acepções de Pinto (2005). No entanto, mesmo que essa análise tenha feito aproximações com as acepções encontradas em Pinto (2005), vale destacar que houve também alguns distanciamentos. Podemos perceber conforme a seguinte resposta:

Eu vejo a tecnologia como tudo o que envolve aprimoramento de técnicas já utilizadas. O termo é muito utilizado para estruturas e ambientes virtuais já que vivemos na era da tecnologia onde o homem vem se distanciando do seu ambiente real e de sua humanidade (E7).

Esse entendimento de tecnologia, analisado a partir da resposta de E7, se distancia das acepções de Pinto (2005), uma vez que o autor não defende essa compreensão de "era tecnológica". Outro ponto que merece destaque na fala de E7, é o homem se distanciando de sua humanidade por estar situado dentro dessa era da tecnologia. Todavia, para Pinto (2005), o homem não seria humano se não existisse sempre numa era tecnológica.

Ao serem questionados sobre a relação das TDIC com os espaços educativos, as percepções dos licenciandos deixaram evidente que essas tecnologias podem ser usadas para facilitar a aprendizagem dos estudantes, conforme os indicativos da Figura 4.

Levando em consideração os relatos de E3 e E10, parece-nos pertinente destacar o entendimento dos licenciandos sobre a relação das TDIC com os contextos educativos. O que nos chama atenção é a aprendizagem que se dá por meio da relação entre indivíduos, ficando evidente que estes aprendem e se desenvolvem a partir de um processo sócio-histórico, conforme aborda Vygotsky (2008).

Referente às possibilidades de Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), para contextos de educação, a partir das respostas da terceira e quarta questão, foram elencados alguns itens para análise conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Análise das respostas das questões 3 e 4 sobre RA e RV.

Tecnologia	Possibilidades	Objetos de conhecimento
Realidade Virtual	imersão, visualização, interação, motivação.	Seres Vivos, Ecossistemas Marinhos, Microbiologia, Biomas, Rochas, Fósseis, Corpo Humano.
Realidade Aumentada	visualização, descoberta, inovação, motivação, aproximação.	Seres Vivos, Corpo Humano, Célula.

Fonte: Os autores (2019).

Levando em consideração as possibilidades das tecnologias de RA e RV, para as aulas de Ciências e Biologia, conforme as questões 3 e 4, percebe-se que houve diferença quando se tratou das possibilidades. Tomando por base a percepção dos licenciandos sobre RA e RV, ambas as tecnologias possuem entre suas possibilidades a capacidade de "visualização" e "motivação". Tais possibilidades ficam evidentes na seguinte resposta:

Esses recursos (RA e RV) podem motivar os professores e estudantes. Permitem a exemplificação de sistemas locais ou recursos, que normalmente não são vistos no cotidiano ou de difícil visualização (E1).

Conforme a resposta de E1, tanto a RA quanto a RV têm potencial para motivar o ensino pelo professor e a aprendizagem dos estudantes. Referente à imersão e interação, estas foram

descritas como possibilidades apenas nos sistemas de RV. Assim, tomando por base os questionários, percebe-se que, para os estudantes, essas possibilidades não foram significativas durante suas experiências com a tecnologia de RA.

Todavia, as possibilidades da "descoberta", "inovação" e "aproximação" foram percebidas e destacadas apenas no sistema de RA. Vale destacar que, mesmo sendo elencadas cinco possibilidades da RA para a educação (uma a mais do que as encontradas por meio da RV, segundo a percepção dos estudantes), quando se tratou dos objetos de conhecimento, apenas três foram citados para ser trabalhados com RA, enquanto sete foram mencionados como ideais para se trabalhar com RV.

Em nosso entendimento, a quantidade inferior de objetos de conhecimento que podem ser trabalhados por meio da RA, conforme as respostas dos estudantes, pode ter relação com os apontamentos de Lima *et al.* (2017), que a considera emergente para o ensino de Ciências. Logo, percebe-se a importância de estudos que, além de descrever as possibilidades, busquem a apropriação desses recursos em diferentes contextos e áreas do conhecimento e conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação trouxe alguns apontamentos referentes às percepções dos estudantes de Ciências Biológicas sobre TDIC como Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), em contextos de educação. Conforme a análise dos dados obtidos por meio de questionário e observação, os licenciandos compreendem a tecnologia como uma produção humana desenvolvida visando melhorias para a qualidade de vida. Quanto às TDIC, estas foram compreendidas como facilitadoras de aprendizagem em diferentes espaços educativos. Vale destacar que a aprendizagem, na percepção dos estudantes, teve como base a abordagem vygotskyana.

Referente às possibilidades de RV descritas pelos estudantes para contextos educativos, estas foram: imersão, visualização, interação e motivação. Sobre os objetos de conhecimento que podem ser trabalhados, segundo os estudantes, estes foram: Seres Vivos, Ecossistemas Marinhos, Microbiologia, Biomas, Rochas, Fósseis e Corpo Humano.

Referente à tecnologia de RA, foram elencadas as seguintes possibilidades: visualização, descoberta, inovação, motivação e aproximação. No entanto, apenas três objetos de conhecimento foram descritos com base na análise, sendo estes: Seres Vivos, Corpo Humano e Célula. Essa situação encontra respaldo na ideia de que a RA é uma tecnologia emergente para o ensino de Ciências e Biologia. Logo, percebe-se a importância de estudos que, além de descrever as possibilidades, busquem a apropriação desses recursos em diferentes contextos e áreas do conhecimento, uma vez que essas tecnologias, quando incorporadas em contextos de educação, podem motivar o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZUMA, R.; BAILLOT, Y.; BEHRINGER, R.; FEINER, S.; JULIER S.; MACINTYRE, B. *Recent advances in augmented reality*. IEEE computer graphics and applications, v. 21, n. 6, 2001, p. 34-47.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Versão Final. Brasília, 2018.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 8, n. 22, 2003, p. 89-100.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 8, n. 2, 2003, p. 109-123.

GOMES, C. M. C., FIGUEIREDO, M. J. G., BIDARRA, J. M. E.; GOMES, J. D. C. Realidade aumentada e gamificação: desenvolvimento de aumentações num manual escolar de

educação musical. In: *Atas do 3º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, Coimbra, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302469348_RealidadeAumentada_e_Gamificacao_Desenvolvimento_de_aumentacoes_num_manual_escolar_de_EducacaoMusical/. Acesso em: 02 ago. 2023.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2006.

KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: RIBEIRO, Marcos Wagner de Souza; ZORZAL, Ezequiel Roberto (org.). *Realidade Virtual e Aumentada: aplicações e tendências*. Uberlândia: Editora SBC, 2011, p. 10-25.

LIMA, L.; RIBEIRO, J. W.; COSTA, M. J. N; LOUREIRO, R. C. Reflexões sobre o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação na Formação do Licenciando de Ciências. In: *Anais do XVIII Workshop de informática na escola (WIE)*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2119/1885/>. Acesso em: 07 mar. 2023.

LIMA, M. B.; PEREIRA, L. B.; SILVA, L. A.; MERÍNO, C. G.; STRUCHINER, M. Realidade Aumentada no Ensino de Ciências: uma revisão de literatura. In: *Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/rseu/mos/R1497-1.pdf/>. Acesso em: 09 set. 2019.

LINN, M. Technology and science education: Starting points, research programs, and trends. *International Journal Of Science Education*. v. 25, n. 6, 2003, p. 727-758.

MARANDINO, M.; SILVEIRA, R.; CHELINI, M. J.; FERNANDES, A.; RACHID, V.; MARTINS, L.; LOURENÇO, M.; FERNANDES, J.; FLORENTINO, H. A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)*. Bauru, 2003. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

- MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2018, p. 1-19.
- MARTINO, L. M. S. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MERCADO, L. P. L. Práticas de letramento digital envolvendo a produção de histórias em quadrinhos. *Revista Educa*, v. 121, p. 1-30, 2018. *online*
- MILGRAM, P.; TAKEMURA, H.; UTSUMI, A.; KISHINO, F. Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In: SPIE, *Telemanipulator and Telepresence Technologies*, p. 282-292, 1994. Disponível em: http://etclab.mie.utoronto.ca/publication/1994/Milgram_Takemura_SPIE1994.pdf/. Acesso em: 09 set. 2019.
- MONTEIRO, R.; QUINTAS-MENDES, A. Desenho de Recursos de Realidade Aumentada na articulação de diferentes contextos educacionais no Ensino das Artes Visuais. In: *Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning (EJML)*. Coimbra, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323800286_Dese_nho_de_Recursos_de_RealidadeAumentada_na_articulacao_de_diferentes_contextos_educacionais_no_Ensino_das_Artes_Visuais/. Acesso em: 18 jul. 2019.
- NUNES, F. L. S.; TREVISAN, D. G.; NUNES, E. P. S; CORREA, C. G.; SANCHES, S. R. R.; DELAMARO, M. E.; SOUZA, A. C. C. Avaliação. In: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva. (org.). *Introdução a realidade virtual e aumentada*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018, p. 196-234.
- PIMENTEL, F. S. C. *Aprendizagem das crianças na cultura digital*. 2. ed. Maceió: Edufal, 2017.
- PINTO, Á. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RICARDO, E. C. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. *Ciência & Ensino*, v. 1, n. especial, 2007.

RODRIGUES, G. P.; PORTO, C. M. Realidade virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 01, n. 03, p. 97-109, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. RBPEC*. v, 18, n. 3, p 1061–1085, 2018.

SILVA, E. G. M.; MORAES, D. A. F. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Cadernos PDE*, v.1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_ped_artigo_edina_guardevi_marques_silva.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2019.

SILVA, M. E. B.; AMORIM, D. C.; SILVA, W. P. Tabuleiro Aumentado: um protótipo em realidade aumentada para o Ensino de Ciências. In: *Anais do XIII Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJECC)*, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6360/4023/>. Acesso em: 12 set. 2019.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

TORI, R.; HOUNSELL, M. S.; KIRNER, C. Realidade virtual. In: TORI, Romero; HOUNSELL, Marcelo da Silva (org.). *Introdução à realidade virtual e aumentada*. Porto Alegre, RS: Editora SBC, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Adriana Cavalcanti da Silva

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT. Doutora em Educação (UFAL). Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita - Gellite. E-mail: adricavaltanty@hotmail.com

Aleph Danillo da Silva Feitosa

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/PPGE), com ênfase de pesquisa em Práticas de Letramento e Formação de Leitores no Ensino Fundamental. Graduado em Letras/Espanhol (FALE/UFAL). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE) e membro do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/UFAL). E-mail: q.danillo@gmail.com

Givanildo da Silva

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Pedagogo pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente está como coordenador do PPGE/UFAL, integra o grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educação (GAE/UFAL). Realiza estudos e orientação na linha de pesquisa História e Política da Educação (PPGE/UFAL), com ênfase na Gestão Escolar e Educacional; Políticas Educacionais para a Educação Básica e Organização Pedagógica da Escola; e Políticas de Avaliação e de Responsabilização. E-mail: givanildo.silva@cedu.ufal.br

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é um espaço de formação acadêmico-científica que, há mais de duas décadas, vem formando recursos humanos de alto nível para atuação nos diferentes espaços que demandam uma lida profissional e investigativa com o fenômeno educativo. A obra apresentada é resultado de um esforço coletivo de egressos e professores do PPGE para divulgar os resultados de suas pesquisas e contribuir com a discussão sobre políticas, formação de professores e práticas educativas.

