

Hildegard Susana Jung
Dirléia Fanfa Sarmento
Carolina Schenatto da Rosa
(Organizadoras)

DIÁLOGOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA NORTE-SUL

um apanhado sobre
pesquisas em Educação



Copyright © Editora CirKula LTDA, 2025.

1º edição - 2025

REVISÃO E PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS: Mauro Meirelles

PROJETO GRÁFICO: Mauro Meirelles

NORMATIZAÇÃO, EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Mauro Meirelles

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Os Autores

REVISÃO DO ARQUIVO FINAL: Mauro Meirelles e Gustavo Duarte

CAPA: Luciana Hoppe

TIRAGEM: 1000 para distribuição online e 30 exemplares impressos.

D537 Diálogos acadêmicos na perspectiva norte-sul: um apanhado sobre pesquisas em Educação / Hildegard Susana Jung, Dirléia Fanfa Sarmento, Carolina Schenatto da Rosa, organizadoras; Francisco Gomes Viana ... [et al.]. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula; Canoas: UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

550 p.

ISBN: 978-85-7150-117-1

1. Pesquisa em educação – Brasil. 2. Prática educativa – Pesquisa acadêmica. 3. Professor – Formação. 4. Residência pedagógica. 5. Gestão escolar. 6. Educação inclusiva. 7. Educação infantil. 8. Educação no campo. 9. Tecnologia educacional. I. Jung, Hildegard Susana. II. Sarmento, Dirléia Fanfa. III. Rosa, Carolina Schenatto da. IV. Viana, Francisco Gomes.

CDU: 37.012

Todos os direitos reservados à Editora CirKula LTDA. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 444 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

Este livro foi submetido à revisão por pares, conforme exigem as regras do Qualis Livros da CAPES.

DIÁLOGOS ACADÊMICOS NA PERSPECTIVA
NORTE-SUL
um apanhado sobre pesquisas em Educação

Hildegard Susana Jung
Dirléia Fanfa Sarmento
Carolina Schenatto da Rosa
(Organizadoras)


cirkula
Porto Alegre
2025

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo,
Jussara Reis Prá, Luciana Hoppe,
Marcelo Tadvald, Mauro Meirelles.

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina (Buenos Aires).

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wýnarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador do Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Aménagement pela Université de Paris XII (Paris-Val-de-Marne), em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e Professora Titular da UFRGS.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade LaSalle.

SUMÁRIO

11 APRESENTAÇÃO

25 PREFÁCIO

PARTE I: A APRENDIZAGEM E A DOCÊNCIA

29 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS FUTUROS DOCENTES
Francisco Gomes Viana

49 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE
Carmen Maria Farias de Castro

67 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS RECENTES PESQUISAS
Maria de Nazaré da Silva Moura

89 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR NECESSÁRIO
Andrea Oliveira de Carvalho Xavier

109 DO MEDO AO ENCANTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR
Adelino Costa Neto

121 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO AMAZONAS
Arlene do Nascimento Bezerra

- 141 COMPETÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DE QUALIDADE: OLHARES DOCENTE
Ivaneide Barbosa da Silva Violante
- 163 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO AMAZONAS
Ronaldo Campelo da Cunha
- 183 A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
SEGUNDO A BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA
DO AMAZONAS: ENTRE DIRETRIZES E PRÁTICAS
Dalcifran Taveira de Oliveira
- 205 TICS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA
DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL
EM ITAMARATI/AM
Raimundo Nonato Setuba de Souza
- 225 FAMÍLIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM: TECENDO RELAÇÕES
A PARTIR DE UM DIÁLOGO COM A LITERATURA
Rita Tatiane Silva Aguiar
- 249 A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL
Wanda Maria Campello dos Santos
- 271 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE MATEMÁTICA
NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS
METODOLÓGICAS EM ANORI/AM
Lucas de Souza Ozier

PARTE II: A GESTÃO EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

- 293 O DIREITO DE JOVENS E ADULTOS À ALFABETIZAÇÃO:
UM OLHAR A PARTIR DOS DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO
2022: ALFABETIZAÇÃO - RESULTADOS DO UNIVERSO
Eliab Sousa de Vasconcelos
- 313 SUPLETIVO ELETRÔNICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO AMAZONAS: OBSTÁCULOS, RESISTÊNCIAS
E POSSIBILIDADES
Erica Cristina Silva Conceição
- 333 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS À LUZ DOS DOCUMENTOS
LEGAIS E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS
Iraíza Carvalho da Silva
- 349 UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A GESTÃO INTEGRADA
DA EDUCAÇÃO (GIDE) E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
João Carlos da Silva Filho
- 363 FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NO EXTERIOR:
A ESCOLHA DE PROFESSORES DE CODAJÁS PELO MESTRADO
NO PARAGUAI
Francisco Fernandes de Oliveira Neto
- 379 A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E OS CONSEQUENTES
DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA
DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Juliana Marinho Peixoto
- 399 EDUCAÇÃO RURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO
ESCOLAR EM ITACOATIARA-AM
Arisson Belém Soares

PARTE III: A EDUCAÇÃO, A CULTURA E AS TECNOLOGIAS

- 421 **FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL: HISTÓRIA, DESAFIOS
E PERSPECTIVAS HUMANÍSTICAS**
Gilbernilson Oliveira da Silva
- 435 **CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DO ENSINO
DE HISTÓRIA NA BNCC NO AMAZONAS**
Raimundo Bezerra de Almeida Neto
- 453 **INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**
Átila da Silva Vale Filho
- 475 **EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E EMPREENDEDORISMO: REFLEXÕES
DE UMA EDUCADORA EM MOVIMENTO**
Luiza de Marilac dos Santos
- 489 **O USO DE ARTEFATOS ANALÓGICOS E DIGITAIS COMO
POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA
OS LETRAMENTOS EM RIO PRETO DA EVA**
Eliana Silva Ferreira
- 509 **DESVELANDO IDENTIDADES E CONECTANDO CULTURAS:
UMA JORNADA NO ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA
AO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**
Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos
- 521 **COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: SABERES DOCENTES**
Priscila de Oliveira Ferreira
- 543 **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

APRESENTAÇÃO

Na Parte I, intitulada “A aprendizagem e a docência”, estão reunidos capítulos resultantes das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linha 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas. Os trabalhos aqui apresentados convergem em torno da formação docente – inicial e continuada – e de suas traduções nas práticas pedagógicas, com atenção às especificidades regionais, aos desafios curriculares e às possibilidades de inovação e transformação social.

O capítulo escrito por Francisco Gomes Viana investiga as competências socioemocionais no curso de Pedagogia, evidenciando como os futuros professores compreendem e vivenciam essa dimensão no processo formativo. Em seguida, Maria de Nazaré da Silva Moura apresenta uma revisão sistemática sobre a formação continuada de docentes da Educação Infantil, com ênfase na valorização da literatura afro-brasileira e nos limites para a efetivação de práticas inclusivas. Adelino Costa Neto, por sua vez, analisa a cultura do fracasso no ensino de matemática, discutindo como a formação docente pode romper com esse ciclo por meio de metodologias ativas e acolhedoras.

Carmen Maria Farias de Castro investiga os sentidos atribuídos ao currículo pelos professores da Educação Infantil em uma escola da zona rural de Manaus, revelando desafios e resistências frente às prescrições oficiais. Andrea Oliveira de Carvalho Xavier analisa como o trabalho coletivo dos professores pode fortalecer práticas pedagógicas inovadoras no ensino fundamental. Ronaldo Campelo da

Cunha analisa as possibilidades e limitações da interdisciplinaridade no Ensino Médio, com foco nas Ciências da Natureza. Por fim, Raimundo Bezerra de Almeida Neto investiga os desafios da inserção da cultura digital no ensino de História, também a partir da BNCC, destacando a necessidade de uma compreensão crítica das tecnologias.

Maria de Nazaré da Silva Moura apresenta os resultados de pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a identificar o que apontam os recentes estudos acerca dos processos de formação continuada de docentes da Educação Infantil. Trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo, desenvolvida por meio da busca de dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas no período entre janeiro 2024 até maio de 2025. Identificou-se com a análise das pesquisas que as formações continuadas de professores(as) para a Educação Infantil destacam a importância da formação continuada de docentes e o papel da literatura afro-brasileira na construção de uma identidade positiva das crianças, e ainda confirmam que a capacitação docente pode impactar diretamente a qualidade das interações pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas com desafios comunicacionais, mas não dão conta de todas as demandas práticas da educação inclusiva, principalmente as que envolvem alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier analisa a Formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil. O objetivo da pesquisa foi: Analisar as abordagens das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a formação de professores de língua portuguesa, partindo de um recor-

te entre 2019 e 2023. A busca ocorreu em Programas de Pós-graduação brasileiros, localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Tratou-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Por meio das análises, foi possível considerar que a discussão sobre a temática constitui fator pontual em diversas pesquisas realizadas em nosso país e traz a reflexão de que tanto os atuais, quanto os futuros professores e pesquisadores precisam estar atentos aos trabalhos desenvolvidos e articulados na escola. Os resultados demonstram a necessidade de refletirmos sobre o fato de que muitas formações estão ocorrendo de formas aligeiradas centradas na formação técnica do professor, atendendo apenas a pré-requisitos sociais normativos, e acabam não contribuindo com a preparação dos profissionais da educação para atuar de forma autônoma, prejudicando o desenvolvimento de um trabalho voltado para a democratização.

Adelino Costa Neto tem como objetivo analisar como a formação inicial e continuada dos professores pode ser uma ferramenta essencial para transformar essa realidade, promovendo uma nova relação entre os alunos e a matemática. Através de uma abordagem qualitativa, que inclui revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas bem-sucedidas, busca evidenciar como uma formação docente que valoriza a reflexão crítica, o uso de metodologias ativas e a atenção ao aspecto emocional do ensino pode criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores e motivadores. O autor conclui que enfrentar a cultura do fracasso na matemática requer não apenas novas práticas didáticas, mas também uma mudança na postura do docente, que deve incluir escuta ativa, sensibilidade pedagógica e um compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos.

Na sequência, Arlene do Nascimento Bezerra apresenta as percepções de docentes sobre a aprendizagem significativa. O problema de pesquisa que originou o estudo foi: Como os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Amazonas percebem a relação entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas? A metodologia tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A unidade de análise é uma escola pública do Amazonas. Os participantes do estudo são os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de um questionário aos professores da referida escola. Os dados foram examinados seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Ivaneide Barbosa da Silva Violante propõe uma reflexão sobre as competências para uma educação inclusiva de qualidade, com base nos olhares de professores da educação básica, reforçando a importância do conhecimento, da empatia e da prática pedagógica crítica. A pergunta que originou o estudo foi: quais são as competências necessárias a uma educação inclusiva de qualidade a partir dos olhares de docentes de uma escola pública de Educação Básica, da região amazônica? O instrumento para a coleta de dados consistiu em um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google forms*. A partir da análise do conteúdo de Bardin (1977) emergiram as seguintes categorias: conhecimento, empatia e práticas pedagógicas.

Ronaldo Campelo da Cunha se dedicou a analisar as narrativas de professores que exercem a docência no Ensino Médio, na Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes (Manaus-AM), em componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, sobre as (im)possibilidades de

práticas pedagógicas interdisciplinares neste contexto. Os resultados apontaram, como possibilidades, o protagonismo dos alunos a partir da BNCC, práticas pedagógicas mais dinâmicas, engajadas e participativas; BNCC incentivando e integrando os currículos; aprendizagem mais relevante, aplicável e significativa. No que diz respeito às impossibilidades (dificuldades), os professores apontaram impactos da BNCC nas práticas pedagógicas como: redução da carga horária, organização e distribuição dos conteúdos de forma descontínua, interdisciplinaridade sem estrutura e formação específica para tal, falta de recursos e de diálogo entre professores, barreiras estruturais e organizacionais.

Dalcifran Taveira de Oliveira explora a gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, articulando BNCC e a Proposta Curricular do Amazonas, buscando compreender de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (PCP/AM) fundamentam o uso da gamificação como uma estratégia pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise dos dados teve suporte em Cellard (2012), e demonstrou que tanto a BNCC quanto a PCP/AM apresentam pressupostos que fundamentam o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa é uma estratégia eficiente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e dinâmico, contribuindo para a efetivação das competências previstas na BNCC.

Raimundo Nonato Setuba de Souza busca compreender como os professores de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental utilizam as TICs em sua prática pedagógica, analisando seus níveis de fami-

liaridade, suas percepções, experiências, desafios e estratégias formativas. Com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental, identificou padrões, lacunas e possibilidades de aprimoramento do uso das tecnologias digitais no contexto educacional amazônico. Ao propor uma análise crítica e situada da prática docente mediada pelas TICs, o estudo contribui para o debate acerca da formação de professores, da equidade no acesso à inovação pedagógica e da necessidade de políticas públicas que promovam uma educação verdadeiramente integrada à cultura digital, especialmente em regiões periféricas e de menor alcance tecnológico. A experiência investigativa revela, ainda, como a realidade de docentes em cidades do interior pode oferecer subsídios importantes para a construção de estratégias educacionais mais inclusivas, contextualizadas e eficazes.

Rita Tatiane Silva Aguiar apresenta os resultados da sua dissertação, que se dedicou a investigar como a participação da família nos processos ensino e aprendizagem de crianças foi abordada em dissertações e teses defendidas no Brasil. A partir de uma análise da produção científica brasileira entre 2020 e 2023, a pesquisa encontrou que a participação da família no processo de aprendizagem da criança é um fator crucial para o seu desenvolvimento. A colaboração entre escola e família deve ser fortalecida para proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social.

O capítulo de Wanda Maria Campello dos Santos apresenta os resultados de pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a investigar temas relacionados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino médio no Brasil. É uma pesquisa que possui abordagens teóricas que apresentam pers-

pectivas e identificam desafios para o ensino e aprendizagem da língua inglesa durante o ensino médio no Brasil. Assim, os resultados obtidos revelam a significativa importância do estudo do idioma inglês para os alunos do ensino médio no Brasil, além de fornecer habilidades linguísticas essenciais, visto que a aprendizagem da Língua Inglesa auxilia os estudantes a enfrentarem os desafios presentes em uma sociedade cada vez mais globalizada. Destaca também o papel fundamental do ensino de inglês no desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e sociais dos alunos. A proficiência no idioma não apenas amplia suas capacidades de expressão e compreensão, mas também promove uma maior consciência intercultural e habilidades de colaboração e trabalho em equipe. Portanto, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica sólida e contextualizada para o ensino do inglês no ensino médio no Brasil. Investimentos em recursos educacionais adequados, formação de professores qualificados e práticas de ensino inovadoras são essenciais para garantir que os alunos possam maximizar os benefícios do aprendizado do inglês e se preparar de forma eficaz para os desafios e oportunidades que encontrarão na sociedade contemporânea.

Lucas Ozier, em seu capítulo, apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a formação de professores de Matemática e sua aplicação prática no Ensino Médio, na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, em Anori/AM. O objetivo é problematizar como as tendências em Educação Matemática, trabalhadas na formação inicial e continuada, se refletem nas práticas pedagógicas desses docentes. A metodologia foi qualitativa, com estudo de caso, usando questionário via Google Forms e análise de documentos institucionais como o PPP e os planos de estudo. Os dados revelam que, mesmo com desafios estruturais, os professores

buscam inovar, utilizando recursos tecnológicos, contextualização e valorização da cultura local para tornar o ensino mais significativo. Essas ações contribuem para aproximar o ensino da realidade dos alunos e ampliar o potencial transformador da Matemática no contexto escolar.

A Parte II desta coletânea, intitulada “A gestão em múltiplos contextos”, reúne capítulos de pesquisas vinculadas à Linha de Pesquisa 2 – Gestão, Educação e Políticas Públicas. Os capítulos abordam a gestão educacional em diferentes níveis e territórios, com ênfase nas políticas públicas, nos modelos de gestão e nas dinâmicas de formação docente em regiões periféricas. O conjunto de textos propõe uma reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades de diferentes estratégias de gestão da educação, especialmente no que tange ao direito à alfabetização, à organização das redes de ensino e à qualificação profissional de educadores.

Eliab Sousa de Vasconcelos abre a seção com uma análise dos dados do Censo Demográfico 2022, evidenciando os desafios persistentes para a efetivação do direito de jovens e adultos à alfabetização no Brasil. Em seguida, Erica Cristina Silva Conceição investiga o modelo de supletivo eletrônico para a EJA no Amazonas, discutindo seus entraves pedagógicos e a necessidade de políticas públicas mais democráticas e contextualizadas.

Erica Cristina Silva Conceição dedicou-se ao tema Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase no formato supletivo eletrônico idealizado pela Secretaria de Educação do estado do Amazonas. Através da análise da contribuição pessoal/profissional da Educação de Jovens e Adultos, utilizou a metodologia da pesquisa-formação atrelada à revisão bibliográfica. Como resultado, obteve a emergência de sete vetores: Formação docente para EJA e

Formação continuada; Abandono e Evasão escolar na EJA; A BNCC desconsidera o específico para uma EJA que qualifique profissionalmente; Contribuições Freireanas para potencializar a EJA; A EJA muda de nome, mas continua resistente à pedagogia emancipatória; Descontinuidade de políticas públicas para EJA; A EJA contribui precariamente para a construção de competências pessoal/profissional. Diante do exposto, a autora considera a necessidade de políticas públicas que prezem por uma educação de qualidade para todos e todas, respeitando suas especificidades e seu contexto de vida. Sugere ainda uma reflexão a respeito das ações embasadas na atual proposta do supletivo eletrônico, no intuito de propiciar aos participantes das provas a possibilidade de uma formação cidadã e de sua emancipação.

Irailza Carvalho da Silva analisou de que maneira os dispositivos legais, o currículo municipal e os mecanismos de gestão contribuem para a implementação da Educação Infantil em Manaus, a partir do estudo de caso do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Ariete Gaio de Souza Oliveira. A autora reafirma a importância de que políticas e instrumentos de gestão respeitem as especificidades da Educação Infantil e se articulem com os princípios pedagógicos que reconhecem a singularidade da infância. Uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade exige o fortalecimento do protagonismo docente, da escuta das crianças e da construção coletiva de projetos educativos que dialoguem com os territórios e com os direitos fundamentais de todas as infâncias.

O capítulo de João Carlos da Silva Filho analisa os efeitos da implantação da Gestão Integrada da Educação (GIDE) na gestão escolar do ensino fundamental em escolas públicas da rede estadual do Amazonas, explorando como a lógica ge-

rencialista afeta a atuação dos gestores escolares. Segundo o autor, a articulação entre gestão estratégica e gestão democrática é fundamental para assegurar que os avanços quantitativos traduzam-se em efetivas melhorias na qualidade da educação, compreendida como direito humano fundamental e prática social emancipadora e que as políticas públicas que incorporam a GIDE considerem, além dos indicadores de desempenho, as dimensões subjetivas, culturais e sociais do processo educativo, promovendo uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e transformadora.

Francisco Fernandes de Oliveira Neto analisa os motivos que levam professores do município de Codajás/AM a cursarem mestrado no Paraguai, abrindo espaço para refletir sobre a internacionalização da formação docente e a ausência de políticas públicas que atendam à realidade dos profissionais da educação em regiões interioranas.

Juliana Marinho Peixoto busca compreender os desafios de gestão escolar no contexto da pandemia COVID 19 entre os anos 2021 a 2023, a partir da produção acadêmico-científica mapeada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), composta por sete dissertações e duas teses. Os dados coletados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo e os principais achados foram: a) a gestão escolar democrática possibilitou reduzir os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos; b) o esforço dos gestores em desenvolver estratégias que viabilizassem, rapidamente, a disponibilização de atividades escolares; c) a importância do conselho escolar atuante durante a pandemia, deliberando sobre os problemas; d) a ressignificação da gestão pedagógica, tendo em vista a urgência da adoção do ensino remoto e a aproximação do planejamento docente; e) a importância da gestão administrativa, através do uso de recursos

materiais/financeiros na cultura organizacional de planejamento e cooperação; f) a importância das tecnologias digitais e das plataformas nos processos de ensino e aprendizagem e na comunicação; g) a relevância da formação continuada dos gestores em diferentes áreas da gestão do espaço escolar.

O capítulo de Arisson Belém Soares encerra esta Parte II da obra. O autor analisa as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre os desafios e perspectivas para uma gestão democrática e participativa nas escolas do campo situadas no município de Itacoatiara-AM. Os dados foram coletados por meio de questionário e analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os principais achados da pesquisa são: o engajamento nas formações continuadas; a implementação de projetos e políticas educacionais; a valorização dos profissionais em sala de aula; a participação mútua da comunidade no processo educativo das escolas do campo; as dificuldades que tanto professores como os alunos enfrentam para chegar nas escolas em períodos de seca e cheias dos rios; e a melhoria na didática escolar conforme a necessidade e realidade de cada aluno da comunidade.

A Parte III reúne pesquisas vinculadas à Linha de Pesquisa 3 – Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, enfocando as interações entre cultura digital, inovação tecnológica e processos educativos em contextos diversos. Os capítulos desta seção nos provocam a pensar como essas temáticas podem ser analisadas a partir de seus usos sociais, de suas mediações culturais e de seus efeitos sobre os sujeitos em formação.

Gilbernilson Oliveira da Silva desloca o foco para a formação ética e socioemocional dos profissionais de segurança pública, argumentando em favor de um processo educativo integral e humanizado para policiais civis e militares que atuam em realidades de alta complexidade social.

Raimundo Bezerra de Almeida Neto aprofunda a discussão sobre cultura digital ao investigar os desafios enfrentados pelos docentes de História na implementação da BNCC no estado do Amazonas, destacando a necessidade de uma compreensão crítica das tecnologias no currículo escolar.

Átila da Silva Vale Filho apresenta uma análise sobre a Interação Humano-Computador (IHC) no contexto educacional, ressaltando a importância do design centrado no usuário e das interfaces inclusivas como potencializadores de experiências formativas mais equitativas e adaptativas.

Luiza de Marillac dos Santos relacionou, em sua pesquisa, conceitos como educação, tecnologia e empreendedorismo, entendendo que a formação para o empreendedorismo não deve ser sinônimo de adesão a uma lógica individualista e competitiva. Pelo contrário, ela pode (e deve) ser orientada por valores como a cooperação, a solidariedade, o cuidado com o outro e com o meio ambiente. Assim, segundo a autora, torna-se possível articular o desenvolvimento pessoal com a transformação social, e não em oposição a ela.

O capítulo de Eliana Silva Ferreira apresenta os resultados de sua pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a compreender as potencialidades do uso dos artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para os letramentos em Rio Preto da Eva, estado do Amazonas, destacando as interações entre os estudantes e professores, no processo de construção do conhecimento. Assim, aborda o processo de alfabetização para o letramento, por meio dos artefatos analógicos e digitais, caracterizando-se em uma Pesquisa-Ação, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Os resultados indicam que o uso de artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para os letramentos tem aumentado e melhorado os índices de hipótese de escrita dos

estudantes em sala de aula. Tais artefatos podem ser utilizados e manuseados pelos estudantes junto com as professoras em práticas pedagógicas diversificadas e significativas a partir de suas realidades, despertando nos estudantes maior participação e interação nas atividades propostas.

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos tem como propósito relatar a experiência de ensinar literatura afro-brasileira ao terceiro ano do Ensino Médio, apresentando como é possível explicar sobre este assunto indo além das narrativas estereotipadas frequentemente apresentadas na mídia e nos currículos tradicionais, permitindo que os alunos tenham uma visão mais autêntica e informada das realidades e experiências africanas no Brasil.

O capítulo de Priscila de Oliveira Ferreira traz os resultados de sua dissertação, que aborda uma reflexão sobre os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de competências tecnológicas previstas pela BNCC para a estratégia pedagógica. O corpus investigativo está composto, no âmbito documental, pela Base Nacional Comum Curricular, e no bibliográfico, pelas produções relativas às competências tecnológicas e aos saberes docentes. Os dados são analisados pelo método de análise de conteúdo. Quanto aos saberes docentes, foi evidenciado que há lacunas tanto na formação inicial quanto na continuada, não instigando os professores a serem protagonistas ao explorar as tecnologias em sala de aula. Os saberes docentes exigem reflexão, atitude e protagonismo, nas formações inicial e continuada. A autora destaca a necessidade de investimentos de políticas públicas, assegurar condições adequadas de acesso dos alunos às tecnologias, emprego de avaliação de acordo com o novo currículo, formação e a valorização do professor.

PREFÁCIO

Este livro nasce do encontro de trajetórias, vozes e territórios distintos, mas unidos por um mesmo propósito: a construção coletiva do conhecimento. Reunindo capítulos produzidos por egressos do Mestrado Interinstitucional (Minter) entre a Universidade La Salle de Canoas, no Rio Grande do Sul e a Faculdade La Salle Manaus, no Amazonas, esta obra é fruto de uma caminhada marcada por intensas aprendizagens, vivências compartilhadas e um profundo exercício de diálogo entre saberes e culturas.

A pluralidade presente nas páginas que seguem reflete não apenas as temáticas investigadas, mas também a riqueza da diversidade que caracterizou essa parceria. Entre os pampas do Sul e os rios da Amazônia, construiu-se uma ponte simbólica sustentada pelo respeito mútuo, pela curiosidade intelectual e pela crença de que a educação transforma realidades.

Os textos aqui reunidos não representam apenas o resultado de um percurso acadêmico. Eles também carregam consigo histórias de superação, esforço e entrega. Cada capítulo é testemunho do compromisso dos mestrandos com suas comunidades, com a pesquisa e com um fazer educativo que ultrapassa a sala de aula e se enraíza na vida.

Mais do que um produto acadêmico, esta obra é expressão de vínculos que transcendem fronteiras geográficas e institucionais. Laços tecidos na escuta atenta, na empatia e na partilha de desafios e conquistas. Um verdadeiro la-

boratório de afetos e ideias, onde mestres e aprendizes se alternaram em seus papéis e cresceram juntos.

Que esta obra inspire outras jornadas, outros encontros e outras formas de fazer ciência com sentido e humanidade. Que os leitores encontrem, nestas páginas, não apenas conhecimento, mas também o pulsar de vidas comprometidas com a transformação social por meio da educação.

Canoas, inverno de 2025.

Profª. Dra. Hildegard Susana Jung

Profª. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento

Coordenação do PPG em Educação da Unilasalle.

PARTE 1

A APRENDIZAGEM E A DOCÊNCIA

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS FUTUROS DOCENTES

Francisco Gomes Viana

Introdução

A ação docente requer o domínio de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, cujos pressupostos são abordados no decorrer do itinerário formativo do futuro professor. Articulado a tais conhecimentos, é essencial também que, nesse itinerário formativo, sejam contemplados aspectos atinentes à formação pessoal do professor, considerando-se que a constituição docente pressupõe a relação entre as dimensões pessoal e profissional. Além disso, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza o currículo escolar por competências, enfatiza a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais, dentre outras, ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, é imprescindível que na formação inicial do futuro professor, ele próprio possa desenvolver tais competências.

Esta pesquisa tipo Estudo de Caso tem como temática investigativa o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do professor. Tem como problema de investigação: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, de

uma universidade situada no município de Canoas (RS), sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor?

Em decorrência, o objetivo geral é: Problematicar os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia de uma Universidade, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor. Os objetivos específicos são:

- a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.
- b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.
- c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

O referencial teórico está fundamentado nos pressupostos de autores tais como Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010) no que se refere ao conceito de competências; no que se refere à construção do termo competências emocionais e seus conceitos atuais, passamos por Gardner (1983), Abed (2014) e por organismos internacionais (como UNESCO e OCDE) até chegar na BNCC de 2017; e, em relação à for-

mação inicial do futuro professor adotamos os pressupostos de Nóvoa (1999, 2006 e 2009) e Gatti (2014, 2018).

Gatti (2014), aponta um quadro ainda deficitário em relação às reais necessidades na formação inicial, mesmo com a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Brasil, 2009), que não contempla integralmente a formação de professores, fazendo-o de maneira parcial:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Brasil, 2009b) dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (EAD) (Gatti, 2014, p. 34-35).

Ao falarmos de competência, precisamos entender seu conceito polissêmico e como ela é utilizada na educação. Desde sua origem, a palavra competência já apresentou diversos significados e referências. Nesta pesquisa focamos em dois conceitos inicialmente. Segundo Fleury e Fleury (2000, p. 187), “[...] competência aparece associada a verbos como saber, agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. Enquanto para Zabala e Arnau (2010, p. 37) o conceito de competência sofreu transformação, sendo a “capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contex-

to, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

Perrenoud (2000, p. 15) trouxe a palavra “competência” para a área educacional através da publicação de sua obra “Dez novas competências para ensinar”, indicando que “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Com o estabelecimento da BNCC em 2017, o conceito de competência foi definitivamente incorporado pela educação.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa (Brasil, 2018, p. 8, grifo nosso)

A BNCC divide as habilidades, conforme podemos ver acima, em três categorias: práticas, cognitivas e socioemocionais, enfatizando a preocupação com a formação integral do aluno, diferenciando as habilidades socioemocionais das cognitivas. Foi sobre estas competências, as socioemocionais, que buscamos esmiuçar seus sentidos e significados, demonstrando a relevância que ela possui na educação, envolvendo seus dois protagonistas, os docentes e os discentes.

Mas afinal, o que são competências socioemocionais? Como podemos identificá-las? Como podemos desenvolvê-las em nós mesmos e em nossos alunos? Como tais competências estão sendo trabalhadas na formação do professor

atualmente? Como os discentes percebem o papel das competências socioemocionais em sua formação? Foi sobre essas e outras questões que buscamos refletir nesta pesquisa.

Fundamentação teórica

Buscamos, por meio de uma revisão de literatura, fundamentação teórica acerca dos temas abordados na presente pesquisa e sua devida contextualização. A escolha de autores e autoras renomados considerou a relevância e a pertinência com as ideias que serão apresentadas.

Tratando-se da formação de professores, destacamos aqui um breve resumo histórico deste processo no Brasil em paralelo com as transformações educacionais, além de identificarmos a definição e significados que são utilizados de competências e competências socioemocionais, buscando estabelecer a relação da prática educativa com as novas diretrizes propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017.

A formação do professor no Brasil, passado e presente

A formação do professor passou por várias transformações desde o século XVI até o século XXI. Nóvoa (1999) relata que o modelo escolar saiu do controle da Igreja Católica a partir do XVIII, passando ao controle do estado de maneira gradual ao longo dos anos, mas dedicando pouca atenção ao corpo docente e suas necessidades.

No entanto, ainda estávamos distantes de um processo de formação que poderíamos definir como profissional, o que se iniciou apenas com a criação de instituições de formação docente, em meados do século XIX, com as

crescentes pressões de segmentos da sociedade que ansiavam por melhorias no sistema de ensino, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009), além da regulamentação da profissão de professor no país, já havia, naquela época, uma preocupação com a formação adequada do professor.

Foi somente no início da década de 30, do século XX, que os debates sobre a implantação de um sistema de ensino nacional ganharam corpo efetivamente, abandonando-se a fragmentação adotada até então, segundo Vicentini e Lugli (2009). A partir da implantação de uma política nacional de educação, houve repercussões na atuação e formação docente, sobre o qual recaíam novas responsabilidades. Mas somente em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei n. 8.530, é que foram estabelecidos alguns pressupostos na formação de professores, todos de caráter técnico, diga-se de passagem, também definia o papel e composição das escolas normais e a responsabilidade da União na organização e regulamentação da educação.

Nas décadas de 80 e 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), respectivamente, passando então a formação docente a ser priorizada em cursos de formação superior, segundo Vicentini e Lugli (2009). No entanto, as condições de vida e trabalho dos professores permaneciam ainda em segundo plano.

A história da formação docente no Brasil é resultado de diversos acontecimentos, fatos históricos e políticos, além de diversos embates ideológicos que influenciaram e influenciam em seu processo formativo e profissional. A luta pela profissionalização do trabalho docente foi se consolidando

e alcançando conquistas relativas. No entanto, as condições de trabalho e sua valorização profissional ainda representam grandes desafios a serem superados. Ao mesmo tempo, outras frentes de batalha surgem em sua jornada: o desenvolvimento de novas habilidades no exercício profissional, inclusive no âmbito das competências pessoais e interpessoais.

A formação docente frente aos desafios do mundo contemporâneo

Talvez umas das poucas unanimidades do século XXI diz respeito à complexidade do mundo pós-moderno. O mundo ficou cada vez mais complexo e isso se reflete também na sala de aula.

Diferentemente de profissões como o engenheiro, por exemplo, que lida com dados e objetos concretos, o professor lida com o fator humano e suas imprevisibilidades, o que demanda a necessidade de uma formação profissional diferenciada. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 4) conclui que precisamos chegar a um modelo que contemple a formação inicial e continuada do professor, combinando alguns fatores, vejamos:

[...] quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Nóvoa (2009) defende também a expansão da Pedagogia enquanto ciência, saindo daquilo que ele considera limitações da pedagogia moderna, ainda presa nos modelos psicológicos do século XX, e passando a respirar novos ares e usufruindo das novas descobertas das ciências contemporâneas do século XXI.

Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. (Nóvoa, 2006, p. 7).

Buscar a profissionalização através de uma constante atualização profissional, preparando-se para os desafios da atuação docente, deve ser uma preocupação primordial de todo professor, reconhecendo suas próprias imperfeições, superando suas limitações e participando ativamente das qualificações necessárias, ciente dos impactos positivos em seu próprio desempenho.

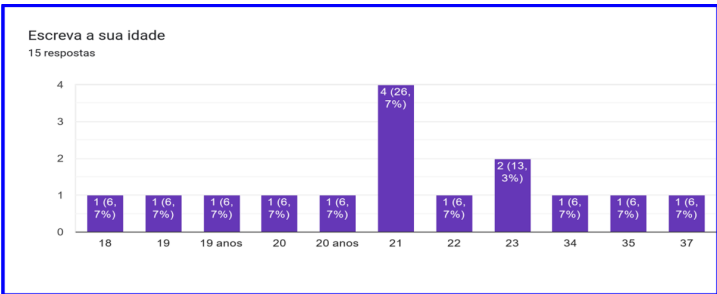
Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos dados resultados do instrumento de coleta do campo empírico, o questionário realizado juntos aos discentes do curso de Pedagogia, conforme informado anteriormente, trata-se de turmas da Universidade La Salle em diferentes estágios do curso, inclusive o Estágio Supervisionado. Aqui pretendemos alcançar os outros dois objetivos específicos desta pesquisa, os quais:

Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado; e, compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

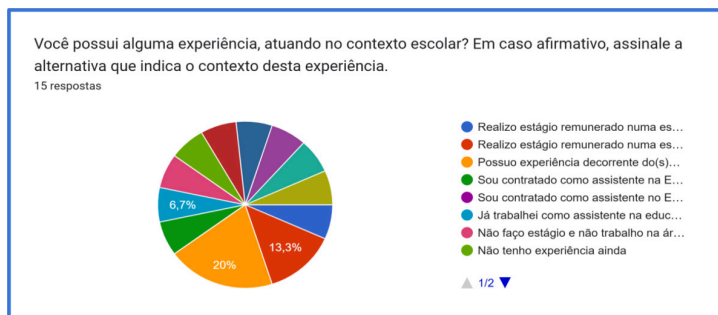
Dentre os discentes de Pedagogia nas duas disciplinas abordadas nesta pesquisa, 15 discentes aceitaram participar e responderam ao questionário, sendo um recorte representativo das turmas considerando que houve participantes dos diferentes níveis das turmas envolvidas. É importante salientar que o questionário foi enviado para todos os alunos das respectivas turmas com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir, algumas características destes participantes, majoritariamente de segundo, primeiro e quarto semestres, respectivamente, como evidência a Figura 1.

Figura 1: Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Figura 2: Experiência na docência



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As questões do questionário objetivaram capturar as perspectivas dos discentes sobre o entendimento que eles possuem sobre competências socioemocionais. Embora tenhamos visto ao longo desta pesquisa que o termo é polissêmico, alguns entendimentos voltados para o mundo da educação costumam convergir. Portanto, foi neste contexto que fizemos a análise do questionário. Para efeitos meramente ilustrativos, nomeamos os discentes em D1, D2... até D15, para apresentar suas respostas de forma a garantir seu anonimato.

Segundo Bardin (2011, p. 133), “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) [...]”. Nesta análise de conteúdo buscamos a categorização por critérios semântico (categoria semântica), sintático (verbos e adjetivos) e léxico (sinônimos e sentidos próximos), conforme Bardin (2011, p. 145). Então, buscou-se aqui encontrar, a partir das respostas ao questionário, a frequência de palavras e padrões repetidos de significados e, a partir destes estabelecer entendimentos.

mesmo e com os outros” (D1); D2 foi na mesma linha: “modos de pensar, sentir e agir”, assim como D7, “É o modo de pensar, agir, sentir e comportamental de uma pessoa, sendo aplicada em forma individual, consigo mesma, ou no âmbito social. A maneira como enfrenta as situações do dia a dia”. Essa convergência inicial de conceitos sobre competência socioemocional que abordam as questões de pensar, agir e sentir, possuem grande similaridade aos conceitos de outras pesquisas já realizadas, conforme podemos constatar.

Na mesma linha de pensamento, Da Silva (2021, p. 55) aborda as competências socioemocionais como “um conjunto de traços, comportamentos e habilidades” que incluem algumas variáveis como atitudes, valores, interesses e curiosidades, por exemplo, além de variáveis sociais como liderança e habilidade de trabalhar com outros. Pode-se notar que a competência socioemocional abrange um amplo leque de características que a identificam e a diferenciam do simples conhecimento cognitivo. Zabala e Arnau (2014, p. 12) deixam claro que “As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional”, o que remete a formação integral tão propalada nos objetivos institucionais da educação.

Dentro dessa perspectiva, alguns discentes também percebem a competência socioemocional como relacionada às emoções e aos sentimentos, conforme podemos conferir através das respostas de D4: “É a relação com o sentimento e forma que as crianças se veem, se sentem e se comportam”; D10 afirma: “Competência de entender o ambiente social com relação as suas emoções”. Podemos dizer que o entendimento destes discentes são recortes de competências socioemocionais, pois tanto os sentimentos quanto às emoções são grandes desafios no dia a dia de todos nós, e

a gestão de tais atributos humanos podem e fazem grande diferença em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional, por isso são sempre lembrados quando nos referimos às competências socioemocionais.

Outro conceito que permeou as respostas diz respeito ao convívio social, ou seja, o relacionamento com os outros. Podemos perceber na resposta de D1: “[...] nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros.” Também D3 abordou essa característica em sua resposta: “Saber lidar com os outros e os desafios de se relacionar, de sentir”, assim como D13 definiu: “É a capacidade do indivíduo de lidar com suas emoções e a dos outros a sua volta”. Finalmente, D15 afirmou: “Desenvolvimento individual do indivíduo. Capacidade de compreensão de seus sentimentos e dos sentimentos dos outros.” A compreensão de que CSE também diz respeito a saber conviver com os outros encontra amparo em diversos pesquisadores, como Perrenoud, (2000).

Considerações finais

Ao chegar nestas considerações finais, impossível não refletir sobre o próprio caminho percorrido: a escolha do mestrado, do tema de pesquisa, do referencial teórico, com a experiência como discente e como docente sempre presentes, atuando como uma espécie de consciência crítica, tal qual o Grilo Falante do conto de Pinóquio (criação original de Carlo Collodi) a cochichar em meus ouvidos a preocupação com o mundo real, a vida real dos profissionais da educação, os docentes.

A pesquisa qualitativa possui seus próprios desafios, mas ao escolhermos o tema, que versa sobre as Compe-

tências Socioemocionais, os desafios multiplicaram-se, conforme explicaremos mais à frente. Como abordado inicialmente, a relevância do tema a ser pesquisado considerou as dimensões pessoal-profissional, acadêmico-científica e a social. Retomamos aqui alguns pontos após o itinerário da pesquisa.

Em relação à dimensão acadêmico-científica, embora o tema competências emocionais seja muito explorado, como pudemos constatar nos levantamentos realizados junto ao BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a polissemia dos termos nos permite diferentes abordagens e enfoques em sua aplicabilidade. Outro aspecto comum nas pesquisas mapeadas é apresentar a perspectiva dos docentes sobre o tema. Buscando a diferenciação, nossa pesquisa buscou ouvir discentes que ainda se encontram em formação para a profissão docente, proporcionando com isso uma oportunidade para reflexão e (re)avaliação do itinerário formativo contemplando as competências socioemocionais, aderente ao estabelecido pela BNCC em 2017, através de um recorte específico.

Na dimensão social, ao provocarmos reflexões sobre as CSE, inclusive no itinerário formativo, apresentamos ganhos para discentes, docentes e a sociedade em geral. O mundo contemporâneo, marcado pela intolerância, violências de ordem verbal, física e psicológica, falta de empatia e respeito, pode ter uma oportunidade de reversão dessas tendências através da valorização e desenvolvimento das CSE na educação, inclusive como foco irradiador. Precisamos ter mais pessoas promovendo e vivenciando estas competências.

De modo geral, reconhecemos a importância do tema competência socioemocional, não apenas para a edu-

cação, mas para a sociedade em geral. Entendemos, dessa forma, que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca do processo de formação docente, tendo como objetivo a formação integral do educando, visando a construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e empática, contribuindo para um mundo melhor, no qual o ser humano seja mais feliz e saudável.

Com vistas ao atingimento dos objetivos optamos pelo Estudo de Caso com a realização de coleta de dados através de questionário e análise documental, realizando a triangulação destes instrumentos com o referencial teórico adotado em diálogo com as reflexões e *insights* do pesquisador em construção com sua orientadora.

A fim de concretizar o primeiro objetivo específico

- Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando
- realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade La Salle, curso presencial, unidade de Canoas (RS), versão 2020. Ressalto de antemão que não há menção direta às CSE no documento analisado. Portanto, na identificação das competências levamos em conta as diversas definições presentes no referencial teórico e nas discussões ao longo desta pesquisa.

Estão presentes no PPC as seguintes competências, considerando aquelas voltadas às socioemocionais:

- perspectiva humanista (alteridade, compaixão, solidariedade, respeito, caridade e empatia);
- habilidades interpessoais e intrapessoais (autonomia, capacidade de adaptação a novas situações,

persistência, criatividade, inovação, comunicação, trabalho em equipe, colaboração, espírito empreendedor, liderança);

- Ético frente à complexidade das relações humanas e das demandas sociais e ambientais;
- Proatividade para resolução de problemas;
- Flexibilidade e organização pessoal e profissional.

A fim de concretizar o segundo objetivo específico - Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado - nos debruçamos sobre as respostas ao questionário aplicado, analisando-o seguindo os procedimentos estabelecidos por Bardin (2011). Após o isolamento dos elementos e seus reagrupamentos, surgiram três categorias baseadas na frequência de palavras: lidar, emoções e capacidade. A partir destas três categorias, conforme mencionamos anteriormente, que se encontram interligadas, pudemos descrever o entendimento que os discentes possuem acerca das competências socioemocionais.

A fim de concretizar o terceiro objetivo específico - Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes - analisamos detidamente as respostas dos discentes à questão que versava sobre este tema. Reconhecemos aqui uma limitação de nossa pesquisa, pois sua adesão deu-se em maior quantidade pelos discentes do primeiro e segundo semestres, podendo prejudicar a capacidade destes de avaliar o itinerário como um todo.

Dos quinze discentes pesquisados, dez responderam positivamente (sim), três responderam negativamente (não), e dois declararam não saber responder.

Abordar o tema competências socioemocionais na educação é desafiador por vários aspectos, entre eles podemos destacar: a relativa novidade do tema, a polissemia de conceitos ainda em construção e consolidação, a questão ideológica e, principalmente, a atualização dos currículos na formação docente de maneira mais direta com a inclusão das CSE no desenvolvimento dos futuros docentes. No entanto, mesmo após a promulgação da BNCC, pouco se investiu na formação dos docentes que já atuavam na educação, embora houvesse previsão na Lei para esta formação continuada. Como podemos ter professores formadores em CSE se estes não recebem essa capacitação de forma adequada?

Outra questão que merece nossa atenção é a polissemia do termo CSE, reconhecida por autores e pesquisadores sobre o tema. O risco da subjetividade é enorme, pois se trata de um amplo guarda-chuva que engloba diversos significados. Precisamos caminhar para a construção de uma definição mais específica do termo, que pode inclusive contemplar a sua utilização nos espaços educativos. Ao ampliar o leque de competências a serem desenvolvidas na educação, corremos certo risco de dispersão.

A atualização curricular contemplando as CSE na formação docente de maneira mais direta pode representar maiores ganhos. Atualmente, as competências são um currículo oculto que estão presentes de maneira transversal nas disciplinas. No entanto, por essa característica, alguns docentes podem negligenciá-las, em vista dos fatores já discutidos anteriormente.

O “Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as competências do século 21”¹, ocorrido em São Paulo (2018), realizado conjuntamente pela OCDE, MEC, INEP e IAS, reuniu representantes de quatorze países para compartilhar conhecimentos sobre competências socioemocionais, no qual discursou Viviane Senna (presidente do IAS): “Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente”. Utilizando aqui a primeira pessoa do singular, eu particularmente, compartilho da mesma visão: o tema precisa deixar de ser oculto, transversal, implícito, para se tornar concreto e perceptível por todos.

Por último, destacamos o conceito construído a partir do entendimento dos discentes pesquisados sobre competências socioemocionais, no qual eles a definem como a capacidade que uma pessoa tem de lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos outros, sabendo se relacionar consigo mesma e com os outros a sua volta, através da comunicação, empatia e inteligência emocional.

1 Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>, acesso em 13/06/2025.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, Edição especial, 2001.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, pp. 33-46, 2014.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, pp. 24-54, 2014.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Debates, 1995.
- NÓVOA, A. **Profissão docente**. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VIANA, F. G. **O desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial docente: olhares discentes**. [Dissertação de Mestrado]. Canoas: Universidade La Salle, 2024.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Carmen Maria Farias de Castro

Introdução

Este texto é produto da dissertação intitulada Programa de Residência Pedagógica: contributos para a formação inicial do futuro professor de Língua Portuguesa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/Unilasalle). Essa análise se insere no contexto da pesquisa desenvolvida na dissertação, que teve como foco compreender as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de licenciandos em Letras, com especial atenção à docência em Língua Portuguesa.

O presente capítulo tem como objetivo analisar, com base no referencial teórico da pesquisa, como as políticas públicas de avaliação da educação básica e de formação docente se articulam e oferecem subsídios para compreender os contributos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos, articulando dados normativos e evidências de pesquisas recentes.

A educação básica no Brasil é atravessada por um conjunto de políticas públicas que, ao longo das décadas, buscaram consolidar um sistema educacional mais justo, equitativo e com melhores resultados. No centro dessas tentativas está o compromisso estatal com a garantia do direito à educação de qualidade, compromisso esse que se

manifesta na criação de instituições, programas e instrumentos de avaliação e formação. Entre tais instrumentos, destacam-se os mecanismos de avaliação em larga escala e os programas de formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Para isso, o texto está organizado em quatro partes principais: a primeira apresenta a trajetória das políticas públicas voltadas à educação básica, com ênfase nos instrumentos de avaliação da qualidade como o SAEB e o IDEB; a segunda parte discute a formação docente como eixo estruturante da melhoria educacional, destacando o papel da Residência Pedagógica nesse contexto; a terceira seção analisa os principais achados de pesquisas acadêmicas recentes sobre os contributos do PRP para a formação inicial de professores; e, por fim, a quarta parte apresenta as considerações finais, retomando os principais argumentos e reforçando a importância da articulação entre políticas de avaliação e formação docente.

Políticas públicas para a Educação Básica: trajetória e indicadores de qualidade

A compreensão da trajetória das políticas públicas para a educação básica requer um olhar atento para os marcos legais e institucionais que orientaram a organização do sistema educacional brasileiro. Desde a Constituição de 1937, a União assumiu a responsabilidade de fixar as diretrizes da educação nacional, o que levou à criação do Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente reconfigurado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e central na estruturação das políticas educacionais.

O INEP tem desempenhado papel estratégico na consolidação de uma cultura avaliativa ao instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, e posteriormente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. Sobre o SAEB, o próprio INEP destaca que ele

[...] produz informações que subsidiam a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (Brasil, 1990).

Esses mecanismos visam medir a qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras, combinando indicadores de desempenho (resultados em provas de Língua Portuguesa e Matemática) e de fluxo escolar (taxas de aprovação). Segundo Fernandes (2010), o IDEB foi concebido como uma ferramenta de gestão e responsabilização, com metas claras e quantificáveis que devem ser acompanhadas pela sociedade.

A dissertação destaca que tais instrumentos se consolidaram como referenciais de orientação de políticas, mas também revelam as desigualdades estruturais entre regiões, redes de ensino e escolas. A autora enfatiza que, embora o IDEB tenha apresentado crescimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os resultados dos Anos Finais demonstraram maior estagnação, especialmente após 2013. O impacto da pandemia de Covid-19 agravou ainda mais esse quadro, gerando queda nos níveis de proficiência e demandando diretrizes emergenciais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2020.

O capítulo também detalha a Escala SAEB, composta por oito níveis cumulativos que permitem monitorar a progressão da aprendizagem. No 9º ano do Ensino Fundamental, os dados do SAEB/2021 mostraram que o país permaneceu nos níveis 2 e 3, com diferenças regionais importantes. Estados como Ceará, Goiás e Paraná superaram a meta nacional de 5,5 no IDEB 2023, enquanto a média nacional ficou em 5,0, segundo Nota Informativa do INEP (2024).

Outro elemento analisado é a vinculação entre os instrumentos de avaliação e documentos normativos como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Meta 7 do PNE, por exemplo, está diretamente relacionada à melhoria do IDEB. A dissertação evidencia que tais metas têm sido monitoradas pelo INEP, que divulga relatórios bianuais com dados por escola, rede e região.

Assim, compreende-se que a trajetória das políticas públicas de avaliação da educação básica revela não apenas avanços institucionais, mas também os limites da regulação por indicadores. A autora sustenta que, para que tais instrumentos gerem mudanças reais, é imprescindível articulá-los a políticas de formação docente, investindo em processos que qualifiquem o trabalho pedagógico e que promovam a equidade no acesso ao conhecimento. Desde a Constituição de 1937, a União assumiu o papel de traçar as diretrizes da educação nacional, criando o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), que se consolidaria ao longo dos anos como o órgão responsável pela avaliação e estudos sobre a educação brasileira. A criação do SAEB (1990) e do IDEB (2007) representou um marco na tentativa de compreender o sistema educacional de forma abrangente e orientar a gestão educacional por dados.

Esses instrumentos produziram diagnósticos que subsidiaram a formulação e reformulação de políticas públicas, revelando disparidades regionais e dificuldades persistentes nos níveis de aprendizagem. A instituição de metas quantificáveis vinculadas ao IDEB, conforme previsto no PNE (Lei nº 13.005/2014), busca integrar os diferentes entes federativos no compromisso com a melhoria da educação.

Contudo, os resultados obtidos entre 2007 e 2021, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, evidenciam uma melhora modesta, com quedas significativas no período da pandemia da Covid-19. Os dados do SAEB 2021 mostram que, mesmo com algum avanço na proficiência em Língua Portuguesa, o país permanece abaixo da meta estabelecida, evidenciando o impacto das desigualdades educacionais.

A Escala SAEB, utilizada para mensuração das habilidades, evidencia que o país se manteve entre os níveis 2 e 3 nas últimas edições, o que reforça a necessidade de fortalecer a formação docente. A leitura crítica dos dados estatísticos reforça a premissa de que o enfrentamento das deficiências educacionais depende de políticas articuladas à formação inicial e continuada de professores.

Formação docente como eixo da qualidade: o papel da residência pedagógica

Nesse cenário, a formação de professores emerge como uma condição essencial para a transformação da realidade escolar. A autora da dissertação sustenta que os resultados das avaliações em larga escala, embora relevantes para a formulação de políticas públicas, não são suficientes para garantir a melhoria da qualidade da educação.

Por isso, destaca-se a necessidade de políticas estruturantes, com foco na formação inicial e continuada dos docentes.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reitera a indissociabilidade entre teoria, prática e extensão, convocando as IES a construírem currículos formativos que articulem o conhecimento pedagógico, estético e ético-político. De acordo com o Art. 12 dessa Resolução, “A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos” (Brasil, 2024, p. 9).

A dissertação enfatiza que, nesse contexto, a formação docente deve ser entendida como processo de constituição da identidade profissional, que ocorre na articulação entre espaços, tempos e sujeitos formadores. Para isso, é necessário superar uma concepção fragmentada de estágio e promover uma prática formativa crítica e contínua, centrada na práxis docente. A imersão qualificada, nesse sentido, é compreendida como caminho para desenvolver a profissionalidade e para refletir criticamente sobre os desafios da profissão. Como afirmam as autoras Batista, Pereira e Graça (2012):

Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício (Batista; Pereira; Graça, 2012, p. 81).

A identidade profissional, nesse sentido, não é concebida como algo dado, mas como um processo em constante construção; ou seja, “é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais,

nos quais se encontram valores pessoais e profissionais [...]” (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 381).

Essa construção identitária é tensionada pelas experiências vividas durante a formação inicial. Os programas de formação podem ser momentos decisivos para o reconhecimento do lugar do professor no campo educacional. Como afirmam ainda Cardoso, Batista e Graça:

Os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança (Cardoso; Batista; Graça, 2016, p. 384).

É nesse contexto que se insere o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria nº 38/2018 da CAPES, como política nacional de formação docente. O PRP propõe a inserção sistemática dos licenciandos na escola básica, garantindo o acompanhamento por preceptores (professores da escola) e docentes orientadores (das IES), além do suporte institucional de coordenadores institucionais. Essa rede de formação promove o diálogo entre a teoria discutida nos cursos de licenciatura e a prática vivida nas salas de aula.

Segundo a autora, o PRP contribui para consolidar a relação entre universidade e escola como um espaço de coformação. Não se trata apenas de observar ou replicar práticas, mas de desenvolver a capacidade de análise crítica, reflexão pedagógica e tomada de decisão consciente. A prática deixa de ser vista como momento de aplicação da teoria e passa a ser entendida como espaço de produção de conhecimento profissional.

Além disso, o PRP atua também na formação continuada dos preceptores. A convivência com residentes e com os orientadores promove intercâmbio de saberes, atualização profissional e ressignificação da prática. Nesse sentido, o programa fortalece a ideia de que a formação docente é um processo coletivo e permanente, que exige a articulação de diferentes sujeitos, saberes e instituições.

Outro ponto relevante abordado na dissertação é a valorização da docência como profissão, sustentada pela imersão nos contextos reais das escolas públicas. O contato direto com os desafios cotidianos, as demandas pedagógicas e as múltiplas relações que atravessam o ambiente escolar permite ao licenciando construir uma compreensão situada e comprometida da docência. Tal vivência intensifica o envolvimento com a profissão e fortalece a responsabilidade ética com a educação pública.

O PRP também contribui para ampliar o repertório didático-pedagógico dos futuros professores, ao possibilitar a observação de diferentes metodologias e práticas em uso na escola. A troca com os preceptores, a participação em reuniões pedagógicas e a realização de regências permitem uma vivência que articula planejamento, ação e reflexão, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais.

A dissertação evidencia ainda que o PRP é um espaço fértil para o desenvolvimento da autonomia docente. Ao serem chamados a tomar decisões, elaborar planos de aula, intervir em situações concretas e refletir sobre os resultados obtidos, os residentes se posicionam como sujeitos ativos do processo educativo. Essa autonomia se dá em diálogo com os saberes da universidade e os saberes da escola, o que reforça a dimensão dialógica da formação.

Por fim, destaca-se que o PRP constitui uma oportunidade privilegiada para o exercício da investigação na prática. A convivência com situações reais de ensino e aprendizagem desperta o interesse por compreender, analisar e propor melhorias para os processos educativos. Assim, o programa contribui não apenas para a formação de professores, mas também para o fortalecimento de uma cultura investigativa e reflexiva nas escolas de educação básica.

Contribuições do PRP: evidências empíricas em pesquisas recentes

A seção dedicada às contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) é construída com base em uma revisão sistemática de literatura, realizada pela autora da dissertação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca, realizada em agosto de 2023, considerou o período de 2018 a 2023, e resultou na seleção de 11 estudos que abordam diretamente os efeitos do PRP na formação de professores, especialmente no âmbito dos cursos de Letras. A sistematização foi conduzida a partir de critérios rigorosos de inclusão, priorizando dissertações e teses que tratassem explicitamente das contribuições do programa.

A análise dos estudos revela um conjunto expressivo de contribuições atribuídas ao PRP. Um dos aspectos centrais é o fortalecimento da articulação entre teoria e prática. Vários trabalhos indicam que o PRP possibilita ao licenciando compreender a realidade escolar como espaço de aprendizagem e reflexão, indo além da simples observação ou da aplicação técnica de conteúdos. Isso se dá pela inserção prolongada na escola-campo, que permite o acompanhamento do cotidiano escolar em sua complexidade.

Um exemplo dessa contribuição aparece no trabalho de Torres (2022), que identifica no PRP a possibilidade de amadurecimento profissional, ao proporcionar vivências que envolvem a preparação de aulas, a regência, o uso da linguagem adequada ao contexto escolar e o reconhecimento da estrutura organizacional da escola. O autor aponta ainda que a construção da postura docente se dá na práxis e no confronto com a realidade educacional.

Outro estudo relevante é o de Brasil (2022), que investiga a efetiva unidade entre teoria e prática. O autor demonstra que o PRP provoca uma reflexão mais aprofundada sobre as ações docentes e exige dos licenciandos o exercício da análise crítica, ampliando sua capacidade de articulação entre fundamentos pedagógicos e situações vividas na escola. Essa perspectiva está em consonância com a concepção do professor reflexivo, capaz de pensar sua prática em diálogo com o conhecimento acumulado e com as demandas do contexto.

Bittencourt (2022) contribui com uma leitura focada na profissionalidade docente. A autora sustenta que a experiência imersiva do PRP promove o desenvolvimento de competências profissionais complexas, como a capacidade de dialogar com os colegas, de identificar desafios reais da prática e de planejar ações pedagógicas intencionais. Além disso, destaca que o programa oportuniza trocas de saberes entre residentes, preceptores e orientadores, permitindo uma compreensão mais ampla da função docente.

Silva (2020), por sua vez, enfatiza o papel da escola como espaço de formação. O PRP, em sua visão, rompe com a lógica de uma formação centrada apenas na universidade e possibilita aos licenciandos uma aproximação mais realista com o cotidiano escolar. A articulação entre teoria e prática é

vivenciada a partir da imersão em situações reais de ensino, o que favorece o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a consolidação de uma identidade profissional crítica.

Gomes (2020) aborda a profissionalização da docência a partir da experiência no PRP. Sua pesquisa destaca que o programa contribui para uma atuação docente mais consciente, ao integrar os saberes teóricos à prática pedagógica cotidiana. O autor também ressalta o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola, bem como o reconhecimento da docência como profissão que exige formação contínua, reflexão e compromisso social.

No campo específico do ensino de Língua Portuguesa e Espanhola, a dissertação de Ávila (2021) mostra que o PRP amplia os horizontes de formação, ao oferecer aos residentes a oportunidade de conhecer documentos normativos como a LDB, os PCNs, a BNCC e os projetos políticos pedagógicos das escolas. Isso permite aos futuros docentes compreender as diretrizes que orientam sua prática e desenvolver uma postura crítica frente às exigências curriculares.

Freitas (2021) examina as experiências formativas a partir da escuta de egressos do PRP. O estudo evidencia que o programa tem impacto duradouro na trajetória profissional dos participantes, contribuindo para a segurança na atuação docente, para a capacidade de planejamento e para a compreensão da escola como instituição complexa e multifacetada. A autora enfatiza que os conhecimentos adquiridos durante a residência foram mobilizados nos primeiros anos de docência.

Outro trabalho importante é o de Prado (2020), que discute o PRP como uma proposta diferenciada de estágio. O autor argumenta que a imersão na escola permite aos licenciandos superar a visão técnica da prática e desenvolver

uma compreensão crítica do processo educativo. O movimento de ação-reflexão-ação, central na proposta do PRP, é apontado como elemento fundamental para a formação de professores capazes de transformar sua prática.

Deus (2023), em pesquisa voltada ao curso de Letras, reforça a ideia de que o PRP atua na reconfiguração da formação docente ao reposicionar a escola como espaço formativo. Os residentes relatam que a convivência com a realidade escolar permitiu compreender o ofício docente em sua complexidade, reconhecendo o papel do professor como mediador, planejador e agente de transformação. A autora também destaca que os preceptores veem no programa uma oportunidade de formação continuada.

Por fim, Silva (2021) discute as contribuições do PRP para o processo de mediação da escrita e da reescrita. Sua abordagem enfatiza que o professor não é apenas alguém que transmite conteúdos, mas um sujeito histórico e social que atua em contextos marcados por desigualdades. O PRP, segundo a autora, possibilita ao licenciando perceber as múltiplas dimensões da docência e compreender que a aprendizagem vai além da sala de aula, envolvendo as histórias de vida, as condições sociais e os sentidos atribuídos à escola pelos alunos.

Zonatto (2022), em estudo sobre a formação de professores de Ciências e Biologia, destaca que a formação acadêmica tradicional prepara para o domínio dos conteúdos, mas nem sempre para o enfrentamento da realidade escolar. O PRP, nesse contexto, oferece aos licenciandos a possibilidade de compreender o conhecimento profissional em ação, articulando teoria e prática de forma situada e crítica.

Essas pesquisas, ao serem sistematizadas na dissertação, reforçam a ideia de que o PRP é uma política pública rele-

vante e necessária, capaz de potencializar a formação docente inicial. A ambientação na escola, a vivência de regências, as orientações pedagógicas e o diálogo constante entre universidade e escola compõem um ambiente de aprendizagem que favorece a constituição da identidade docente. Além disso, o programa fortalece a perspectiva de formação como práxis, ou seja, como um processo dinâmico e transformador que articula reflexão, ação e compromisso ético.

Para compreender os efeitos do PRP, uma revisão sistemática foi realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram analisados 11 trabalhos publicados entre 2018 e 2023 que abordam especificamente as contribuições do PRP para a formação docente.

As pesquisas apontam uma série de contribuições significativas: amadurecimento profissional (Torres, 2022), desenvolvimento da práxis (Brasil, 2022), articulação crítica entre teoria e prática (Silva, 2020; Bittencourt, 2022), formação docente crítica e reflexiva (Gomes, 2020; Ávila, 2021), e valorização do papel formativo da escola (Freitas, 2021; Deus, 2023).

O PRP é também reconhecido como espaço de formação continuada para preceptores e como dispositivo para ressignificar o estágio, superando a fragmentação entre teoria e prática. As trocas entre residentes e professores experientes têm contribuído para a formação de uma docência que compreende a complexidade das relações escolares e a diversidade dos sujeitos.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste capítulo permitem afirmar que há uma articulação relevante entre as políticas

públicas de avaliação da educação básica e as políticas de formação docente no Brasil. Essa articulação se expressa tanto em diretrizes normativas como a BNCC e o PNE, quanto na implementação de programas como o SAEB, o IDEB e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), os quais configuram um cenário complexo de intervenções voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Observou-se que os indicadores produzidos por avaliações em larga escala são importantes para o diagnóstico de desigualdades e para a formulação de políticas públicas. Contudo, a melhoria efetiva da qualidade da educação exige ações estruturantes, especialmente no que se refere à formação de professores. Nesse sentido, o PRP aparece como uma política promissora, capaz de articular teoria e prática, universidade e escola, formação inicial e continuada.

A Residência Pedagógica se configura, portanto, como um espaço potente de formação docente, ao permitir uma imersão qualificada no cotidiano escolar, mediada pela orientação de professores experientes e pela reflexão crítica sobre a prática. Os dados da literatura revelam que o PRP favorece a construção da identidade profissional dos licenciandos, contribui para o desenvolvimento da autonomia pedagógica e amplia o repertório didático e metodológico dos futuros professores.

Além disso, o programa possibilita o fortalecimento de vínculos entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, fomentando uma perspectiva de coformação e de construção coletiva do conhecimento pedagógico. A presença dos residentes nas escolas públicas contribui para a dinamização das práticas docentes, beneficiando não apenas os futuros professores, mas também os estudantes da educação básica.

Outro aspecto relevante é o caráter formativo também para os preceptores, que, ao interagirem com os licenciandos e com os orientadores das IES, vivenciam um processo de atualização profissional, ressignificação de saberes e valorização de sua trajetória docente. A troca de experiências e a reflexão coletiva fortalecem a ideia de que a formação docente é permanente, coletiva e situada.

As evidências empíricas analisadas indicam que o PRP promove uma formação integral, pautada na práxis, na autonomia, na ética e no compromisso com a escola pública. Ao valorizar o cotidiano escolar como espaço de produção de saberes e de transformação social, o programa contribui para consolidar uma concepção crítica e emancipadora da docência.

Dessa forma, pode-se afirmar que a qualificação da formação docente é um eixo fundamental para o avanço da qualidade da educação básica. Investir na formação inicial, com políticas como o PRP, significa reconhecer o papel central do professor no processo educativo e na construção de uma escola democrática e socialmente referenciada.

Contudo, é preciso destacar que a consolidação de programas como o PRP depende de políticas públicas consistentes, de financiamento adequado, de condições institucionais e da valorização da carreira docente. A formação de professores não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva das universidades, mas como tarefa compartilhada por todo o sistema educacional.

As discussões realizadas ao longo deste capítulo reforçam a importância de compreender a formação docente em sua complexidade, reconhecendo que o desenvolvimento profissional ocorre na articulação entre múltiplos tempos, espaços, saberes e sujeitos. O PRP, ao propiciar essa articu-

lação, representa uma experiência significativa no contexto da formação de professores no Brasil.

Em síntese, este capítulo buscou demonstrar que as políticas de avaliação e formação podem, quando articuladas de forma crítica e colaborativa, contribuir para o fortalecimento de uma educação básica de qualidade. O Programa de Residência Pedagógica, ao promover o diálogo entre universidade e escola, teoria e prática, formação e atuação, oferece importantes pistas para pensar caminhos de resistência e transformação no campo educacional.

Referências

ÁVILA, A. B. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/ Assis: a construção de uma docência crítica**. [Dissertação de Mestrado]. Presidente Prudente: UNESP, 2022.

BATISTA, S.; PEREIRA, A.; GRAÇA, A. Formação de professores e desenvolvimento profissional. In: GRAÇA, A.; PALMEIRA, C. **Prática pedagógica e desenvolvimento profissional**. Lisboa: EDUCA, 2012. Pp. 63-82.

BITTENCOURT, D. F. **O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES**. [Dissertação de Mestrado]. Vitória: UFES, 2022.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: INEP, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília, 2024.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, pp. 371-390, 2016.

DEUS, A. F. E. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul**. [Tese de Doutorado]. Cascavel: UNIOESTE, 2023.

FERNANDES, R. **Experiência: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://acesse.one/jbfz2>.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da Educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, J. F.; PESSOA, S. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Pp. 67-99.

FREITAS, S. K. A. C. **Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN.** [Dissertação de Mestrado]. Mossoró: UERN, 2021.

GOMES, M. S. **Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB.** [Dissertação de Mestrado]. Campina Grande: UEPB, 2020.

PRADO, B. M. S. **Programa de Residência Pedagógica/CA-PES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia.** [Dissertação de Mestrado]. Santos: Unisantos, 2020.

SILVA, F. C. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica.** 2020. [Dissertação de Mestrado]. Quixadá: UECE, 2020.

SILVA, J. F. **A mediação no processo de escrita e reescrita no Programa de Residência Pedagógica.** [Tese de Doutorado]. Maringá: UEM, 2021.

ZONATTO, A. B. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.** [Dissertação de Mestrado]. São José do Rio Preto: UNESP, 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS RECENTES PESQUISAS

Maria de Nazaré da Silva Moura

Introdução

Esta pesquisa intitulada “a formação continuada de docentes da educação infantil: uma análise das recentes pesquisas”, tem o objetivo de apresentar os resultados de pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a identificar o que apontam os recentes estudos acerca dos processos de formação continuada de docentes da Educação Infantil.

A Formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil, começou a ganhar mais ênfase recentemente a partir da publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sendo este um documento dividido em três volumes, e logo no primeiro documento, considera as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Segundo as definições do documento, este constitui-se como um guia para o professor, visando contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas. E se refere ao professor de educação infantil da seguinte forma:

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente

por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998, p. 30).

Neste seguimento, vieram outras orientações com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que assim determina:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, 2009, p. 18).

Diante das novas demandas incumbidas aos professores desta etapa da Educação Básica, pelos novos documentos que referenciam e direcionam a Educação Infantil, nota-se o reconhecimento da mediação do docente no desenvolvimento das crianças. Sendo assim, parte-se do entendimento que o desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil é necessário para a melhoria contínua na qualidade do ensino. Neste sentido, as competências desenvolvidas pelos professores por meio das formações continuadas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral de ambas as partes, docente e discente.

Atualmente, contamos com aparatos legais que fundamentam a Educação Infantil, constituído, de um lado, pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os quais trazem novos desafios e demandas para a escola e aos professores.

Por outro lado, estão os dispositivos legais que tratam da formação dos professores, dos quais destaca-se: a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020) e, recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Todos estes documentos confirmam a necessidade de formação continuada para professores, bem como a necessidade de professores preparados para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Isso posto, a pesquisa está organizada em dois capítulos. apresentados a seguir:

Após a introdução apresenta-se o referencial teórico e o primeiro capítulo divide-se em dois tópicos: 1-A formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil no Brasil. 2-Formação continuada do docente da Educação Infantil: uma revisão sistemática dos recentes estudos.

A seguir, no segundo capítulo é apresentada a análise de dados, em diálogo com várias referências teóricas como: Freire (1994,1996), Farina e Benvenutti (2024), entre outros. Por fim, as considerações finais onde faz-se um retorno revisitando toda a pesquisa e fazendo breves inferências sobre os achados do estudo.

Fundamentação teórica

O presente tópico disserta sobre a formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil no Brasil e as diretrizes que orientam a formação docente e, no segundo tópico, apresenta-se a Formação continuada do docente da Educação Infantil: uma revisão sistemática dos recentes estudos.

A formação inicial e continuada de professor da Educação Infantil no Brasil

No Brasil a Formação Inicial refere-se à preparação oferecida antes do ingresso do professor na carreira docente, geralmente em cursos de licenciatura ou pedagogia, esta alicerçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), (atualmente em vigor). Essas diretrizes estabelecem princípios, fundamentos, objetivos e a organização dos cursos de licenciatura, além da formação pedagógica para graduados e a segunda licenciatura. Ressalta-se que, no entanto o Curso Normal em Nível Médio ainda é aceito como formação mínima para atuação docente, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (Brasil, 1996), que determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017).

A Formação Continuada, ocorre ao longo da carreira docente, por meio de cursos, oficinas, especializações, mestrados, doutorados, encontros pedagógicos, entre outros. Também obedece às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores no Brasil, são orientações definidas pelo Ministério da Educação (MEC) que visam garantir qualidade, coerência e efetividade na formação ao longo da carreira docente. Essas diretrizes se articulam com a Política Nacional de Formação de Professores, abrangendo desde a formação inicial até a continuada, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Está determinada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Brasil, 2020).

Assim sendo, dá-se continuidade às reflexões do capítulo anterior, e afirma-se que que por exigência da evolução do processo educacional, visando cumprir o que determinam as diretrizes, se faz necessário que os professores da Educação Infantil estejam preparados para enfrentar os diversos desafios cotidianos, e desempenhar múltiplas tarefas simultaneamente em contextos práticos pedagógicos, ou seja garantir formação para docentes dessa etapa da Educação Básica. Para Oliveira (2020, p. 23):

É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente.

Nesta visão, observa-se que embora a formação inicial e continuada gratuita seja um direito garantido ao docente por força da lei, muitas vezes, este busca capacitar-se por meio de recursos financeiros próprios em instituições privadas, pois nem sempre encontra facilidade em estudar em instituições públicas. Neste contexto, Oliveira (2020, p. 23) comenta que “historicamente a formação de docentes da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina”. A citação aponta para a falta de qualificação dos docentes que trabalham na educação infantil, demonstra ainda que os profissionais desta etapa da educação têm sido historicamente desvalorizados, além de ser uma profissão majoritariamente ocupada por mulheres.

Recentemente foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) por meio da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024). Observa-se que este documento revoga as resoluções CNE: Nº 2/2015, Nº 2/2019 e Nº 01/2020. E assim a orienta no Art. 3º, que considera:

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, é condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024).

Diante do exposto, é observável que a legislação vigente tem cada mais se atualizado, defendendo a necessidade de formação, seja inicial ou continuada para professores, visando oportunizar melhorias no processo educacional dos sujeitos em desenvolvimento, para que este atenda aos objetivos e ocorra da melhor forma possível. Na prática, no entanto, algumas dessas formações ainda ocorrem na forma de treinamento, sobre o que Libâneo (2011, p.83) adverte:

A formação continuada, geralmente na forma de “treinamento”, vem sendo bastante contestada como mostram alguns trabalhos. Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores.

Portanto, o autor afirma que só é possível ensino de qualidade com formação de qualidade para professores, dessa maneira, diante da constante desvalorização da classe docente, os inúmeros desafios encontrados na prática pelas escolas e pelos professores, mostram que esses profissionais precisam ser ouvidos e necessitam manter-se em constante

processo de reflexão e formação continuada, desta forma poderão contribuir para uma educação de qualidade.

Formação continuada do docente da Educação Infantil: uma revisão sistemática dos recentes estudos

Este subcapítulo trata-se de uma revisão sistemática de conteúdo, desenvolvida por meio da busca de dissertações, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em ambas foi utilizando o descritor “Formação continuada de docentes da educação infantil”, e delimitou-se o processo de filtragem com os seguintes critérios: teses e dissertações defendidas no período entre Janeiro de 2024 até Maio de 2025 e no campo assunto, com a finalidade de refinar a busca, optou-se por marcar uma opção, Formação de professores.

A busca nas duas plataformas resultou em 14 pesquisas, sendo 10 na BDTD e 4 no banco da CAPES, destas, 1 não possuía autorização para divulgação, sendo o trabalho de Pereira (2024).

Inicialmente, realizou-se a leitura dos resumos e efetuou-se um processo de revisão sistemática, por meio do qual foram excluídas as investigações de Santos (2025), Cabrera (2025), Bandeira (2025), Carlos (2024), Alencar (2024), (Rocha 2024) Gasparone (2025), por distanciar-se do tema em questão, restando 6 estudos para compor o trabalho por estarem de acordo com os critérios de seleção, as quais passaram um longo processo de análise e estão citadas no quadro 1.

Quadro 1: Dissertações selecionadas.

Autor	Título	Ano
FONSECA, Juliana Tavares dos Reis	1- Comunicação alternativa na educação infantil: efeitos de um programa de formação docente.	2024
LIPPERT, Vanilda Silva	2- A formação continuada na educação infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise histórico-crítica	2024
REIS, Nilzete Vicente.	3- A literatura infantil Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas de professoras para educação das relações étnico raciais na educação infantil.	2024
COCITO, Renata Pavesi	4- Organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da Unesp de Botucatu/SP.	2024
SANTOS, Gersianne Martins Viana dos	5- As Políticas de Formação Continuada para professores de salas regulares na perspectiva da Educação Inclusiva com foco na Educação Especial: o Que temos e onde pretendemos estar?	2025
CARVALHO, Ingrid Antunes	6- Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar.	2025

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

Os referidos estudos passaram um longo processo de análise e estão dispostos no próximo tópico.

Análise e discussão dos resultados

O presente tópico apresenta a análise e discussão dos resultados das pesquisas, pois como disse Freire (1996, p. 16): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. Nesta visão, segue-se com a verificação dos estudos, destacando algumas categorias de análise, como: título, objetivo, metodologia e resultados dos estudos, aliados as discussões com documentos oficiais da educação como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), e diversos autores entre estes: Freire (1994, 1996), Farina e Benvenuti (2024).

A dissertação de Fonseca (2024), intitulada: Comunicação Alternativa na Educação Infantil: efeitos de um programa de formação docente, teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de formação docente na interação professor-aluno no contexto da Educação infantil. Quanto à metodologia tratou-se de uma pesquisa de caráter qualiquantitativo. Segundo Fonseca (2024, p. 7), os resultados sugerem que:

O processo de formação continuada influenciou nas estratégias empregadas pela professora durante as rotinas observadas, resultando no aumento da quantidade de turnos e na modificação das modalidades de turnos empregadas pela díade. Em análise dos dados qualitativos, foi possível observar uma mudança comportamental onde a professora mostrou-se mais atenta às necessidades individuais do estudante, enquanto este apresentou uma dimi-

nuição dos comportamentos ansiosos antes apresentados como, morder a blusa a todo o tempo.

Ao analisar os dados da pesquisa de Fonseca (2024), observou-se a ênfase na Comunicação Alternativa na Educação Infantil, tema de grande importância para esta modalidade de ensino e tem no seu objetivo um foco relevante, uma vez que a comunicação alternativa é uma ferramenta fundamental na inclusão de crianças com dificuldades na comunicação oral, promovendo interações mais efetivas no ambiente escolar. A abordagem quali quantitativa, combinou análises estatísticas e interpretação contextual. Os resultados indicam efeitos positivos do programa de formação docente. Neste contexto, de acordo com Farina e Benvenuti (2024, p.113), “uma formação significativa e humana para os profissionais envolve o reconhecimento da importância do contexto social e cultural em que se vive, bem como a valorização da diversidade e da inclusão”.

A pesquisa de Lippert (2024), título: A formação continuada na Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise Histórico-Crítica. Teve como objetivo analisar e apontar em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica tem sido estudada, discutida, refletida e posta em prática nas formações continuadas dos professores da Educação Infantil. Quanto a metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica, análise documental e com entrevista semiestruturada com professores, coordenadores pedagógicos, equipe da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação da Rede Pública de Foz do Iguaçu.

Segundo Lippert (2024, p. 8), “os resultados obtidos evidenciam que: as políticas neoliberais influenciam

as formações continuadas de professores, interferindo nos documentos educacionais em vigor nos níveis federal, estadual e municipal, com propostas alinhadas à lógica do capital”. Neste sentido, comenta Freire (1994), “o que presta no capitalismo, no meu entender, não é ele. Para mim, ele é uma malvadez em si mesma. Se se pensa na excelência do capitalismo no Brasil, eu me pergunto: que excelência é esta que produz 33 milhões de famintos?”. As falas do autor são marcadas por uma preocupação com a justiça social, a dignidade humana e a transformação crítica da realidade. Ele via a educação como ferramenta para conscientização e libertação dos oprimidos, e denunciava sistemas (como o capitalismo) que, segundo ele, perpetuam a opressão.

Ao dialogar com os dados da pesquisa de Lippert (2024), verificou-se que a pesquisa buscou compreender em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sido estudada, discutida, refletida e aplicada nas formações continuadas dos professores da Educação Infantil. A autora utilizou uma metodologia qualitativa, composta por três elementos: 1-pesquisa bibliográfica que sustenta teoricamente a análise. 2-Análise documental, examina documentos oficiais da educação. 3 Entrevistas semiestruturadas – com diferentes agentes do processo educacional (professores, coordenadores, equipe da secretaria de educação e sindicato). Assim sendo, essa triangulação metodológica fortalece a validade da pesquisa, pois permite uma visão mais ampla e crítica da realidade investigada.

Nota-se que os resultados revelam um conflito ideológico estrutural, isso se manifesta na formulação de documentos educacionais que orientam as formações continuadas, promovendo práticas mais alinhadas à eficiência,

produtividade e resultados mensuráveis, características típicas do discurso neoliberal.

O estudo de Reis (2024), título: A literatura infantil Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas de professoras para educação das relações étnico raciais na educação infantil. O objetivo geral foi elaborar uma proposta de formação continuada para os professores da educação infantil, no município de Matina-BA De acordo com Reis (2024), “o percurso metodológico teve como foco a abordagem qualitativa da pesquisa, de modo que a pesquisa foi utilizada com contribuição teórico metodológica da pesquisa-ação”. Então, ao finalizar o trabalho Reis (2024, p. 11) concluiu:

Percebemos o quanto a formação dos docentes da educação infantil ainda perpassa por um processo de constantes desafios, desse modo, é necessário pensar em práticas formativas na perspectiva de construção da educação antirracista desde a educação infantil.

Ao debruçar-se sobre a pesquisa de Reis (2024), observa-se que o tema é atual e atende às diretrizes da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. A proposta de formação continuada demonstra uma preocupação prática com a qualificação dos docentes. Reis (2024), utilizou uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação, envolve os sujeitos da pesquisa (professores, nesse caso) como participantes ativos do processo investigativo e formativo. A conclusão evidencia que a formação de docentes da educação infantil ainda enfrenta muitos desafios, por isso, defende que as práticas formativas precisam considerar a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

O trabalho de Cocito (2024), título: Organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da Unesp de Botucatu/SP. Teve como objetivo geral planejar e executar ações de formação continuada centradas na escola, com o propósito de fortalecer a prática das professoras da creche no que se refere à organização dos espaços. Quanto a metodologia optou pela pesquisa qualitativa, de caráter participativo e interventivo. Cocito (2024, p.218), chega as considerações finais dizendo que:

Na investigação deu-se evidência à organização do espaço como um elemento curricular essencial, que contribui com o desenvolvimento das crianças, a partir do aprimoramento da prática das professoras. Evidenciamos o quão complexo e responsivo é o papel do professor diante da estruturação dos espaços para bebês e crianças bem pequenas. Destacamos a necessidade de investimentos na formação continuada, na observação atenta dos contextos de trabalho, de acordo com as possibilidades existentes relacionadas à estrutura material.

Analisando a dissertação de Cocito (2024), verificou-se que o objetivo geral do trabalho é bastante claro: planejar e executar ações de formação continuada centradas na escola, com foco no fortalecimento da prática docente relacionada à organização dos espaços na creche. Isso indica uma preocupação com a qualidade pedagógica e com a relação entre espaço e aprendizagem, uma discussão contemporânea e fundamental na Educação Infantil. Neste contexto, Barbosa (2006, p. 135) argumenta:

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas

das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos.

Neste seguimento, Cocito (2024), optou por uma abordagem qualitativa, participativa e interventiva, uma escolha metodológica coerente com o objetivo de promover formação continuada e se alinha com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Segundo Cocito (2024, p.218), “na investigação deu-se evidência à organização do espaço como um elemento curricular [...]”. Ou seja, o espaço não é neutro ou apenas um suporte físico, mas um mediador importante no processo de desenvolvimento das crianças e da prática pedagógica.

A dissertação de Santos (2025), título: *As Políticas de Formação Continuada para professores de salas regulares na perspectiva da Educação Inclusiva com foco na Educação Especial: o Que temos e onde pretendemos estar?* Nesta perspectiva, a autora definiu como objetivo geral analisar as políticas de formação continuada para professores de salas regulares na ótica da educação inclusiva. O percurso metodológico utilizado por Santos (2025), consistiu em duas fases, sendo a primeira revisão da literatura e a segunda fase do estudo uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, realizada através de uma pesquisa de campo. Santos (2025, p. 107) confirma que:

Ao investigar sobre as políticas de formação de professores para a educação especial, é notório os desafios deparados por esses profissionais no seu

agir pedagógico. As complexidades são tão grandes que há dificuldades de inclusão nas salas de aulas comum regular. Desafio esse que precisa ser contornado, tendo em vista, que a inclusão não é apenas uma sugestão mais sim uma obrigação de todos os cidadãos e principalmente no contexto escolar.

Ao analisar a dissertação de Santos (2025), constatou-se que se trata de um assunto relevante, dialoga com os desafios enfrentados por educadores no processo de inclusão escolar. A pesquisa é dividida em duas fases: 1- Revisão de Literatura, que fornece o embasamento teórico. 2-Pesquisa de campo com abordagem qualiquantitativa, ou seja, busca captar tanto os dados mensuráveis quanto as percepções subjetivas dos participantes. Ao chegar aos resultados da pesquisa é possível concluir que a formação continuada atual não tem dado conta das demandas práticas da educação inclusiva, especialmente para alunos com deficiência nas salas comuns. Diante do exposto, ratificamos as ideias de Freire (1996, p. 45), quando afirma: “Formação de professores é um processo complexo que deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e contemplar uma dimensão humana, que valoriza a formação integral do educador e sua capacidade de promover a emancipação dos alunos”.

A investigação de Carvalho (2025), título: Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar. O estudo teve o objetivo verificar quais os impactos da formação inicial e contínua de professores na sua atuação em salas inclusivas, especificamente na sua atuação com alunos autistas. De acordo com Carvalho (2025, p. 7), ao finalizar suas investigações chega ao resultado seguinte:

Os resultados evidenciam que a formação de professores, ao incorporar práticas inclusivas e colabo-

rativas, é crucial para a eficácia do processo educacional de alunos autistas e com outras necessidades educacionais específicas. Observa-se ainda que o envolvimento ativo dos educadores, estudantes e suas famílias, aliado a uma análise constante das práticas pedagógicas, fortalece o ambiente escolar inclusivo.

A análise dos estudos de Carvalho (2025), revelam um enfoque importante sobre o papel da formação docente na promoção da inclusão escolar, com ênfase nos alunos autistas. A autora averiguou os impactos da formação inicial e continuada de professores em contextos inclusivos, especificamente na atuação com alunos autistas. Isso demonstra uma preocupação tanto com a preparação teórica do professor quanto com sua prática ao longo da carreira. A pesquisa evidencia que formações que integram conteúdos sobre inclusão e incentivam a prática colaborativa contribuem para melhorar o desempenho dos docentes frente aos desafios da educação especial, assim sua pesquisa corrobora com o cumprimento a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a qual em seu artigo 27 determina:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Desta maneira, a autora defende que a inclusão não deve ser tratada apenas como uma política de acesso físico ao espaço escolar, mas como uma prática educativa estruturada, que exige preparo técnico, sensibilidade humana e compromisso ético.

Diante do exposto, com base nas leituras feitas em todos os estudos, os resultados destas pesquisas são diversos, assim sendo, os trabalhos destacam a importância da formação docente contínua e o papel da literatura afro-brasileira na construção de uma identidade positiva das crianças negras desde a educação infantil e mostram que a capacitação docente pode impactar diretamente a qualidade das interações pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas com desafios comunicacionais. E ainda demonstram que a formação continuada de professores sofre influência de políticas neoliberais e que não tem sido efetiva diante dos grandes desafios enfrentados atualmente dentro das escolas, pois não dão conta de todas as demandas práticas da educação inclusiva, principalmente as que envolvem alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

Considerações finais

O presente estudo chega às suas considerações finais, momento em que se retoma o objetivo que impulsionou a pesquisa, sendo este apresentar os resultados das análises dos recentes estudos acerca dos processos de formação continuada de docentes da Educação Infantil. Nesta perspectiva, percorre-se toda a pesquisa, fazendo algumas considerações.

No referencial teórico abordou-se à formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil, que estão

alicerçadas e se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, sendo as duas formações complementares para a qualificação dos professores e para a qualidade das práticas educativas. E em seguida foi feito uma revisão sistemática de conteúdo, os dados foram coletados, analisados e os resultados apontam a importância da formação docente contínua e o papel da literatura afro-brasileira na construção de uma identidade positiva das crianças, e ainda confirmam que a capacitação docente pode impactar diretamente a qualidade das interações pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas com desafios comunicacionais, mas não dão conta de todas as demandas práticas da educação inclusiva, principalmente as que envolvem alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014-2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília, 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Brasília, 2015.

COCITO, R. P. Organização dos espaços na Educação Infantil e o processo formativo com o Centro de Convivência Infantil da Unesp de Botucatu. [Tese de Doutorado]. Botucatu: Unesp, 2024.

CARVALHO, I. A. Autismo e prática educacional: o impacto da formação de professores na inclusão escolar. [Dissertação de Mestrado]. Guarulhos: Unifesp, 2025.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FREIRE, P. Entrevistas históricas Educação pela fome. Entrevista. **Folha de São Paulo**, 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/maiores/historia/290594.htm>.

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

FONSECA, J. T. R. **Comunicação alternativa na educação infantil: efeitos de um programa de formação docente**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UERJ, 2024.

LIPPERT, V. S. **A formação continuada na Educação Infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise Histórico-Crítica**. [Dissertação de Mestrado]. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

REIS, N. V. **A literatura infantil Afro-Brasileira nas práticas pedagógicas de professoras para educação das relações étnico raciais na educação infantil**. [Dissertação de Mestrado]. Caetité: UNEB, 2024.

SANTOS, G. M. V. **As Políticas de Formação Continuada para professores de salas regulares na perspectiva da Educação Inclusiva com foco na Educação Especial: o Que temos e onde pretendemos estar?** [Dissertação de Mestrado]. Teresina: UFPI, 2025.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR NECESSÁRIO

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier

Introdução

Em toda e qualquer carreira ou área de atuação, a formação constitui um fator importantíssimo, pois a partir dela é possível adquirir aperfeiçoamento com vista em melhorias e em qualidade. Seguindo por essa vertente, adentramos no campo da formação de professores, destacamos que na atualidade esse é um fator pontual, constituindo um elemento que gera qualidade na educação.

Tecendo um paralelo dessa temática sobre a formação de professores com a área de linguagens, mais especificamente na disciplina de língua portuguesa, pode-se analisar a importância da qualificação profissional dentro do âmbito educacional nessa área de atuação. Determinadas especificidades nesse campo de qualificação profissional geram resultados que podem contribuir ou dificultar o ensino e a aprendizagem do componente curricular em estudo.

Como argumento da pesquisa realizada, devemos ter um olhar voltado para essa temática que ainda é alvo de investigação por parte de diversos pesquisadores do campo das ciências sociais em nosso país e têm disponibilizado resultados importantíssimos para nossa educação. Assim, a pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: Como as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023, abordam a formação de professores de Língua Portuguesa?

Nesta perspectiva, visando entender os processos que culminaram nas formações de professores de língua portuguesa, pesquisamos sobre os fundamentos nacionais legais, fundamentação teórica consistente de diversos autores e teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2019 e 2023.

Diante disso, acenamos para a importância da temática e ao longo do capítulo abordaremos um recorte dos temas da pesquisa que envolvem formação de professores e formação de professores de língua portuguesa, considerados primordiais neste estudo.

Fundamentação teórica

Para a fundamentação teórica foram utilizados dispositivos legais nacionais, dentre eles, a Constituição de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre outros e autores como: Nóvoa (2022), Charlot (2013), Pessôa (2001), Scheibe (2008), Saviani (2009), e outros.

A formação de Professores

As discussões sobre a qualidade na educação tem sido um tema recorrente de debate no cenário social brasileiro nas últimas décadas. Dessa forma, foram configuradas políticas públicas educacionais organizando ajustes na trajetória de formações dos profissionais da educação.

Cabe ressaltar que em muitos casos, esses ajustes foram delineados para atender aos anseios da classe hegemônica capitalista, assim o Estado “pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento” (Charlot, 2013, p. 39). Nesse viés, podemos afirmar que a

escola passou a atuar no sentido de possibilitar a preparação para atender à demanda de mercado de trabalho. Refletir sobre formação de professores constitui fator relevante e permite ressignificar a profissão docente contribuindo com diversas questões do cotidiano escolar. “A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente”, Nóvoa (2022, p. 103).

Nesse recorte discursivo, corroboramos com o autor em que a formação de professores é uma ação que fortifica a educação e está a serviço da sociedade. Marcelo Garcia (1999) destaca que “a formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna” (Garcia, 1999, p. 19).

Nesse sentido, é importante salientar que cada sujeito deve estar disposto a transformar-se por meio da formação. Gimeno Sacristán (1995) em seus estudos defende que o professor não deve ser visto como técnico ou improvisador, mas como um profissional que pode utilizar sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos. Nóvoa (2022) acrescenta que “a entrada de um professor imprevisto na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reações involuntárias” (Nóvoa, 2022, p.83). Nessa proposição, compreendemos que o professor precisa estar preparado, e a formação docente pode contribuir de forma significativa nas melhorias de atuação do cotidiano escolar.

Em nosso exercício investigativo, podemos verificar que a formação de professores foi considerada imprescindível para o desenvolvimento de nosso país. Iniciou no Brasil a partir da criação das escolas normais, no século XIX, após a nossa independência. De acordo com Scheibe (2008):

As primeiras escolas de formação de professores no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores (Scheibe, 2008, p. 43).

Como podemos observar as escolas normais foram um marco na formação de professores no Brasil. Saviani (2009, p. 143-144) traz importante contribuição e distingue períodos na história da formação de professores:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Nessa conjuntura, verificamos a necessidade e como ocorreu a organização da formação docente devido a universalização do sistema nacional de educação. Seguindo por esse viés, a formação de professores era realizada inicialmente nos Cursos Normais, e só depois da promulgação da LDBEN/1996 é que passou a vigorar com mais força a ideia de que os professores deveriam ser formados em nível superior.

Nessa breve digressão histórica, acrescentamos que os cursos de formação de professores são frutos da reforma educacional da década de 90. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96 estabelece em seu Artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Podemos observar um marco a partir de nossa LDB 9.394/96, quanto a formação docente. Os achados de revisão bibliográfica sobre o tema – Formação de Professores, trouxeram os trabalhos selecionados de: Antich (2022), Sewald (2020), Manfroí (2021), Moura (2022), os quais deram contribuições importantes.

Antich (2022), em sua tese verificou que um dos grandes problemas da formação inicial é a “falta de acompanhamento nas escolas com orientações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico, assim como a inse-

gurança quanto ao cotidiano escolar, ao planejamento e à metodologia de ensino a ser utilizada.” (Antich, 2022, p. 167). Ao fazer um paralelo do currículo oficial com o currículo real, apesar de todo um modelo dominante presente, a autora relata que “foi perceptível que encontram sendas/alternativas para atuar na contramão dos processos hegemônicos de regulação, engendrados pelo neoliberalismo” (Antich, 2022, p. 168), presentes no currículo.

Sewald (2020), em sua dissertação constata a necessidade de formação que contemple a participação dos professores que trabalham com crianças com TEA, que seja feita nas escolas e em espaços externos com profissionais especialistas na área.

Há diferenças entre os estudos de Antich (2022) e Sewald (2020), enquanto a primeira pesquisa expõe a importância da formação inicial para o desenvolvimento docente e acaba por construir postura reflexiva no professor ao ponto de permitir que este atue de forma a contribuir com a emancipação e não como mera reprodução de ideologias existentes, a segunda pesquisa em questão, mostra que alguns professores que atendem ao público autista sequer possuem formação inicial.

Manfroi (2021), em sua dissertação diz que “a formação continuada de professores, mobilizado pelo imperativo de melhorar os resultados de desempenho nas avaliações externas padronizadas, oferece uma formação continuada aligeirada e centrada na formação técnica do professor.” (Manfroi, 2021, p. 119). Outro ponto levantado pela autora é que a formação continuada de professores no Brasil que tem como discurso a melhoria da qualidade na educação, no entanto, é averiguada pelos instrumentos de avaliação em larga escala, seguindo uma agenda global para padronizar a educação.

Moura (2022), destaca em sua tese que o currículo na formação inicial de professores, em recorte sobre um estudo do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, acontece no programa problematizado em tela chega com uma ideia de prescrição, de atendimento ao normativo e se faz num fluxo híbrido, ou seja, “permite a não fixação da identidade docente, mas identificações infundáveis que se constroem de maneira híbrida e performática em um contínuo movimento de negociação ambivalente que tensiona o tempo inteiro o caminho da/na formação” (Moura, 2022. p.159).

A prática da docência, requer preparação, o exercício de uma consciência crítica e reflexiva. E neste sentido pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo no seu percurso profissional, por sua vez, a experiência adquire uma relevância fundamental.

A formação de professores de língua portuguesa: aspectos relevantes preconizados em nossos dispositivos legais e nos achados de revisão bibliográfica

A educação é fundamental à formação do indivíduo e é um direito de todos (BRASIL,1988), assim, nossa Carta Magna, no Artigo 205, capítulo III, seção I, diz 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.(Brasil, 1988).

De modo pontual, nossa Constituição já prescreve o direito a educação, constituindo fator de suma importância

ao desenvolvimento social e humano. Tecendo relações com a LDB 9.394/96, a educação

[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Podemos verificar correpondências entre esses dispositivos legais. Seguindo ainda a linha sobre educação, acrescentamos que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, publicada em 2018, define em caráter normatividade, o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC serve como referência para elaboração dos currículos, de materiais didáticos e de propostas de cunho pedagógico da educação básica das instituições escolares em nosso país. Neste documento normativo há uma consolidação das áreas do conhecimento como princípio norteador da estruturação curricular. A partir dele, as instituições escolares públicas e privadas passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

A BNCC tem em suas bases políticas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Além de se articular com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96, vejamos:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a

elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (Brasil, 2018a, p. 5).

Observamos o vínculo entre as políticas educacionais e dispositivos legais de nosso país. Acrescentamos que a Carta Magna de 1988, em seu Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Evidenciamos que a defesa da criação de uma base nacional comum foi justificada pela Lei 9.394/96, conforme segue o Artigo 9º, inciso IV no que cabe à União:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

A LDB 9.394/96, acrescenta ainda em seu Artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar,

por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Vimos a consolidação de uma base comum curricular, considerada importante para o desenvolvimento educacional nacional. Quanto à formação docente a BNCC é fortalecida pela Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica- BNC – Formação, Brasil (2019), em seu Artigo 2º, no sentido de estabelecer a formação de futuros professores. Como está preconizado:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas os estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua informação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Nesse sentido, os documentos orientadores curriculares devem motivar a formação continuada de professores e provocar mudanças na labuta escolar, buscando melhorias na educação básica. É importante salientar que o ensino da língua portuguesa tem gerado questionamentos quanto a educação básica em nosso país, isso iniciou na década de 70 e permeia até os dias atuais, partindo do ensino e o desenvolvimento social de nossos alunos quanto ao níveis de leituras e interpretações realizados. “O ensino de Língua Portuguesa, tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino do país” (Brasil, 1998, p. 17).

O ensino do componente curricular de língua portuguesa deve desenvolver nos alunos competências e habilidades de acordo com nossa norma-padrão. Esse componente curricular passou por vários momentos inconstantes até se firmar no modelo da base curricular dos dias atuais. Em nossa LDB 9.394/96, a língua portuguesa tem caráter obrigatório, como consta no Artigo 26:

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Brasil, 1996).

A consulta de dispositivos legais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, trazem eixos voltados para a formação dos profissionais da educação, além de propostas de ensino da disciplina de língua portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), estabelece competências para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, a BNCC no componente de Língua Portuguesa “define a progressão das aprendizagens e habilidades” (Brasil, 2018, p. 499).

Nos dias atuais, a realidade escolar apresenta expansão no quantitativo de alunos e isso gera preocupação quanto a qualidade no ensino. Nesse contexto, a formação docente em língua portuguesa, para atender a educação básica, ganha um olhar de inquietude, visto que, em nossa realidade há ainda dicotomias entre teoria e prática. Nas palavras de Pessoa (2001, p. 14):

É necessário repensar com urgência a questão da formação do professor. Ao lado do imprescindível

referencial teórico, os cursos de letras precisam instrumentalizar seus alunos para que eles consigam transpor os limites entre teoria e prática e sejam capazes de aplicar conhecimentos adquiridos não só durante a graduação, mas também mediante leituras que, espera-se, eles se sintam motivados a realizar, visando a um permanente aprimoramento de seu desempenho [...].

Diante do exposto, verifica-se a necessidade da capacitação de docentes de língua portuguesa e isso deve iniciar já no Curso de Letras, que é a formação inicial e que possa ganhar extensão no decorrer da carreira. Dito isso, para que a educação cumpra seus objetivos no que diz respeito a qualidade no ensino, consiga formar leitores, cidadãos críticos e atuantes em seu meio, é necessário que os professores estejam preparados para acompanhar as diversas mudanças que ocorrem diariamente no ambiente escolar e estejam preparados ainda, para atender a demanda de alunos com diversidades sociais e culturais acentuadas. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa constitui um dos elementos essenciais para que o processo educativo de qualidade seja instaurado.

Os achados de revisão bibliográfica sobre o tema – Formação de Professores de Língua Portuguesa, trouxeram os trabalhos selecionados de: Silva (2022), Oliveira (2019), Oliveira (2021), Moura (2023), Silva Júnior (2022), Santos (2022), Klinpovous (2021).

Silva (2022), traz uma discussão sobre Artigo Acadêmico (AA), focalizando os significados construídos acerca deste objeto em curso de formação docente, propõe investigar os significados do Artigo Acadêmico no curso de Letras: Língua Portuguesa. Nesta dissertação observamos que através da prática pode-se sim criar um perfil de professor

pesquisador. Nos eventos relatados, os licenciandos que contribuíram com a pesquisa, revelaram a complexidade das construções de significados (práticas de letramento) em cada evento descrito, uma vez que a produção de AA possibilitou uma valorização pelo professor da disciplina e pela comunidade acadêmica.

Oliveira (2019), em sua dissertação traz a discussão de que os cursos de formação docente tratam assuntos sobre formação pedagógica de forma superficial, a exemplo disso, expõe que há uma dificuldade em trabalhar informações implícitas a partir do contexto de interpretação textual em sala de aula, deixando os graduandos sem o devido suporte quanto a assuntos pertinentes a essa área. Deixa claro que é “necessário que no processo de formação dos profissionais da educação sejam conjugadas experiências acadêmicas” (Oliveira, 2019, p. 44). O enfoque dessa questão, está no distanciamento entre a teoria e a prática.

Verificamos a dicotomia entre contexto de formação docente, nas dissertações de Silva (2022) e Oliveira (2019). Enquanto Silva (2022) traz uma pesquisa em que especifica a participação, a questão de conflitos que geram fator positivo durante a formação inicial de professores de língua portuguesa a partir da prática, Oliveira (2019), enfatiza que assuntos pedagógicos cotidianos, como por exemplo, saber trabalhar a interpretação de texto, não são levados em conta. O enfoque dessa questão, está no distanciamento entre a teoria e a prática.

A tese de Oliveira (2021), pesquisou sobre a formação continuada do Mestrado Profissional em Letras - ProflLetras, o qual capacita professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, visando a qualidade do ensino no país, “o curso tem por

finalidade proporcionar aos mestrandos discussões sobre práticas pedagógicas à luz de conhecimentos teóricos, de modo a levá-los a construir ações que os auxiliariam a intervir em sala de aula [...]” (Oliveira, 2021, p.103). Com base na formação continuada, foi verificado que apesar da educação em certo sentido atender a lógica de formação para o mercado de trabalho, pode se configurar como fator positivo na educação, pois os mestrandos tendem a aperfeiçoar suas práticas docentes permitindo um ensino com mais reflexão e qualidade.

Moura (2023), investigou concepções de língua e linguagem que amparam a elaboração de um Manual Pedagógico de Formação de Professores de Língua Portuguesa intitulado *Didática Especial de Português para o Curso Secundário*, de autoria do professor Leodegário Amarantes de Azevedo Filho (1958). Buscou compreender de que forma o autor define e organiza os saberes escolares de Língua Portuguesa registrados no texto do manual.

Na dissertação de Moura (2023), verificamos que mesmo não ocorrendo formações através de cursos de pós-graduação, a formação docente em língua portuguesa não deixava de se consolidar, aqui nesse estudo, se configurou através de um manual pedagógico, que em determinado período de nossa história deu sua contribuição por meio das práticas pedagógicas na educação no ensino secundário.

Silva Júnior (2022), em sua dissertação evidencia que muito precisa ser feito no tocante à formação docente, bem como em relação à conscientização dos docentes para a tomada de decisão quanto à importância de participação efetiva em cursos de formação continuada ofertados pelas mais diversas instituições. Enfatiza que

A formação docente advinda da universidade, seja ela inicial ou continuada, deve provê o docente da educação básica de aparatos para uma prática mais democrática e carregada de significado no dia a dia do estudante” (Silva Júnior, 2022, p. 22).

Santos (2022) explicita em sua dissertação a importância de que o currículo deve abranger conceitos de cultura e do multiculturalismo, constituindo elementos importantes nas formações docentes. Enfatiza ainda, que a formação de professores de português constitui-se fundamental para um ensino abrangente da língua materna.

Para Klinpovous (2021), em sua dissertação diz que quanto a formação docente, as propostas de ensino na universidade e nas formações continuadas devem ser concebidas dentro da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Seguindo essa vertente, é necessário que os professores façam questionamentos em relação às suas formações continuadas, pois é preciso reflexão, para que então, novos saberes sejam construídos por meio de práticas e metodologias que tragam ressignificação de conhecimentos. É necessário também que professor adquira a identidade de pesquisador.

Diante do exposto, com base nos dispositivos legais e achados bibliográficos, podemos observar a importância da formação de professores de língua portuguesa. Isso deve assegurar uma educação de qualidade, como já exposto nesse tópico, fundamental à formação do indivíduo e que é um direito de todos, importante ao desenvolvimento social e humano, como enfatiza nossa Carta Magna.

Análise e discussão dos resultados

A partir das concepções teóricas que embasaram nossa pesquisa e dos achados bibliográficos de teses e dissertações, a respeito da formação de professores de língua portuguesa, podemos analisar a importância da temática formação de professores de língua portuguesa. Nóvoa (2022) destaca a importância da formação docente para a sociedade tanto na escola quanto na profissão de professor. Já Garcia (1999), considera que para atender a outros cada indivíduo deve querer passar por uma transformação e isso deve começar internamente.

Houve consenso entre os autores Gimeno Sacristán (1995) e Nóvoa (2022), quanto ao fato de que na profissão docente não pode haver improvisos, ou seja, o professor precisa estar devidamente preparado para as situações do dia a dia no chão da escola. As contribuições das produções de conhecimentos as abordagens dos pesquisadores sobre a formação de professores de Língua Portuguesa correspondem a aspectos positivos para educação em nosso país.

O tema sobre a formação de professores está em pauta, por meio de diversos estudos, esse é um tema que quando investigado acrescenta dados novos que incidem em melhorias do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que além do embasamento teórico, os dispositivos legais nacionais asseguram a formação de professores e diversos pesquisadores ainda se debruçam sobre a temática em questão, buscando investigar a realidade das formações iniciais e continuadas visando compreender

os processos que podem nos levar a tão almejada qualidade na educação por meio da qualificação profissional. Seguindo essa vertente e sob o mesmo ponto de vista compreendemos a importância da formação de professores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que as formações de professores deram mais contribuições positivas do que negativas em nossa educação. O impasse ainda é grande dada as mudanças e transformações sociais constantes, porém, é importante sempre primarmos por uma sociedade que realmente esteja a favor de todos, visando o pleno desenvolvimento cognitivo, social e humano e as formações de professores constituem passos importantes no processo de emancipação.

A intenção deste estudo não foi trazer respostas para a temática desenvolvida, mas favorecer o desenvolvimento de novas reflexões, novas pesquisas, capazes de instigar outros professores e pesquisadores na busca pelo conhecimento e que possibilite melhor atuação de forma crítica e reflexiva, ampliando ainda mais os horizontes de conhecimentos.

Referências

ANTICH, A. V. **Formação de professores: desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação**. [Tese de Doutorado]. São Leopoldo: Unisinos, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

KLINPOVOUS, R. **Projetos do Curso online Caminhos da Escrita em investigação: das transposições dos gêneros textuais à transformação de saberes e de capacidades docentes**. [Dissertação de Mestrado]. Guarapuava: Unioeste, 2021.

MANFROI, I. F. **Políticas de formação continuada de professores: ênfase discursivas**. [Dissertação de Mestrado]. Chapecó: UFFS, 2021.

MOURA, M. A. C. **Concepções de língua e linguagem em manuais pedagógicos de formação docente: o manual Didática Especial do Português, de Leodegário Amarante de Azevedo Filho**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: USP, 2023.

MOURA, M. E. F. P. **Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores: o Par-**

for em Nova Olinda do Norte/AM. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: Sec/Iat, 2022.

OLIVEIRA, C. M. **O ensino de leitura e o processo inferencial: interfaces com a formação de professor e com as avaliações externas.** [Dissertação de Mestrado]. Juiz de Fora: UFJF, 2019.

OLIVEIRA, S. B. **Imagens do professor de Língua Portuguesa: a racionalização do trabalho docente em dissertações do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras).** [Tese de Doutorado]. Belém: UFPA, 2021.

PESSÔA, R. M. Ensino do português: a formação do professor. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 30, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995. Pp. 63-92.

SANTOS, V. S. **Diversidade cultural no currículo de formação de professores de Língua portuguesa no ProfLetras.** [Dissertação de Mestrado]. Salvador: UFBA, 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, pp. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2/3, 2008.

SEWALD, S. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.** [Dissertação de Mestrado]. Francisco Beltrão: Unioeste, 2020.

SILVA, D. T. F. **Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa.** [Dissertação de Mestrado]. Campina Grande: UFCG, 2022.

SILVA JÚNIOR, E. R. **Uma proposta de formação continuada para professores de língua portuguesa a partir da produção de textos multimodais.** [Dissertação de Mestrado]. Campina Grande: UFCG, 2022.

DO MEDO AO ENCANTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO DA CULTURA DO FRACASSO ESCOLAR

Adelino Costa Neto

Introdução

Nos últimos anos, a matemática tem sido frequentemente identificada como uma das disciplinas que mais gera dificuldades e rejeição entre os estudantes da educação básica. A ideia de que se trata de um conhecimento inacessível, reservado a poucos “dotados”, contribui para a formação de uma cultura de fracasso escolar, naturalizada tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Esse fenômeno se reflete em índices alarmantes de aprendizagem, evasão escolar e na construção de barreiras emocionais que afastam os alunos do saber matemático.

Nesse contexto, o papel do professor de matemática torna-se crucial para reverter essa realidade. Mais do que um mero transmissor de conteúdos, o docente deve atuar como mediador de experiências significativas e acolhedoras, capazes de reconectar os estudantes com o prazer de aprender. Para isso, é fundamental que a formação docente vá além do domínio técnico da disciplina, englobando também aspectos didáticos, metodológicos e afetivos.

Um ponto de destaque nesse debate é o fortalecimento da identidade docente ao longo da formação, elemento essencial para que o professor compreenda seu papel como agente de transformação social. O modo como o professor se vê e se posiciona frente aos desafios

da profissão influencia diretamente a qualidade de suas práticas pedagógicas, sobretudo em contextos marcados por desigualdades e estigmas relacionados ao ensino da matemática. A construção de uma identidade docente crítica e engajada é, portanto, decisiva para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar.

Além disso, é necessário ressaltar a importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação. A dissociação entre os conteúdos trabalhados nas universidades e os contextos reais das salas de aula ainda constitui um obstáculo à eficácia da formação docente. Propostas formativas que promovam estágios supervisionados, projetos interdisciplinares e reflexões sobre situações concretas do cotidiano escolar tendem a preparar melhor os futuros professores para lidar com a complexidade do ensino de matemática.

Apesar dos avanços nas políticas de formação docente, ainda são escassos os estudos que investigam, de forma articulada, como a formação inicial e continuada pode contribuir para superar a cultura do fracasso escolar em matemática. Diante disso, pergunta-se: de que maneira a formação dos professores de matemática pode influenciar na construção de uma relação mais positiva, confiante e engajada dos alunos com a disciplina?

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a formação docente — tanto inicial quanto continuada — pode favorecer práticas pedagógicas que contribuam para a superação da cultura do fracasso em matemática, promovendo maior envolvimento e valorização do conhecimento matemático pelos estudantes.

Fundamentação teórica

A cultura do fracasso escolar em Matemática

A noção de fracasso escolar está profundamente associada à dificuldade dos estudantes em se apropriarem de saberes considerados essenciais ao longo de sua trajetória formativa. Essa situação se evidencia, de forma ainda mais aguda, em disciplinas com elevada densidade conceitual, como a matemática. Ao longo do tempo, consolidou-se uma cultura de naturalização do insucesso nessa área, o que contribui para a construção de estigmas que afetam a autoestima dos alunos, reforçando sentimentos de inadequação e bloqueios emocionais. Esses fatores, por sua vez, comprometem o engajamento e a permanência dos estudantes nas experiências de aprendizagem matemática.

Além disso, as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização de fórmulas e procedimentos, em detrimento da compreensão conceitual e do pensamento crítico, agravam o distanciamento dos alunos em relação ao conteúdo. A ausência de metodologias que valorizem a resolução de problemas em contextos significativos impede que os estudantes percebam a matemática como uma ferramenta útil e acessível no cotidiano.

Outro aspecto relevante é o impacto das desigualdades socioeconômicas no desempenho escolar. Estudantes de contextos mais vulneráveis frequentemente enfrentam limitações no acesso a recursos educacionais, apoio familiar e infraestrutura escolar adequada, o que influencia diretamente suas oportunidades de aprendizagem. Essas disparidades contribuem para a perpetuação do fracasso escolar em matemática como um fenômeno sistemático e estruturado.

O papel do professor como agente de reconciliação com a Matemática

Diante desse cenário, o professor de matemática assume um papel central como agente de transformação. Superar a cultura do fracasso exige um ensino que dialogue com a realidade cultural dos alunos, reconhecendo seus saberes prévios e valorizando suas experiências cotidianas. O docente é, assim, um mediador de significados, que pode ressignificar o ensino da matemática a partir de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o desenvolvimento de uma relação mais positiva com o conhecimento matemático. Elementos como escuta ativa, empatia e sensibilidade pedagógica tornam-se fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e significativo.

Para tanto, a formação continuada do professor é indispensável, uma vez que o domínio dos conteúdos matemáticos precisa estar aliado a uma compreensão atualizada das abordagens metodológicas e das dinâmicas socioculturais da sala de aula. O aperfeiçoamento constante permite que o educador se mantenha sensível às transformações do contexto educacional e mais preparado para lidar com os desafios da prática docente.

Além disso, o uso de recursos didáticos diversificados e o aproveitamento crítico das tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de ensino, tornando a matemática mais acessível, interativa e próxima da realidade dos alunos. Estratégias como jogos, softwares educativos, plataformas online e materiais manipulativos possibilitam a construção de uma aprendizagem mais concreta, prazerosa e significativa, favorecendo o engajamento dos estudantes.

A importância da formação inicial e continuada dos professores de Matemática

Nesse processo, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, revela-se como um dos pilares para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a superação do fracasso escolar. A profissionalização do ensino demanda uma articulação entre saberes teóricos, práticos e experienciais. Enquanto a formação inicial oferece os fundamentos epistemológicos e didáticos necessários à atuação docente, a formação continuada possibilita a atualização permanente e a reflexão crítica sobre a própria prática. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de professores mais preparados para enfrentar os desafios concretos da sala de aula, atuando com maior consciência pedagógica e sensibilidade às demandas dos alunos. Outro aspecto relevante diz respeito à promoção do trabalho colaborativo entre docentes, tanto dentro das instituições escolares quanto em redes de formação e pesquisa. A troca de experiências, o diálogo interdisciplinar e o planejamento coletivo de práticas pedagógicas favorecem a construção de soluções mais criativas e contextualizadas para os desafios enfrentados no ensino da matemática. Essa colaboração fortalece o sentimento de pertencimento e engajamento profissional, além de ampliar a capacidade dos educadores de atuarem de forma reflexiva e crítica. Adicionalmente, a literatura contemporânea tem enfatizado a importância de incorporar, nos processos formativos, o desenvolvimento de competências socioemocionais que capacitem o professor a lidar com as dimensões afetivas do fracasso escolar. Aspectos como empatia, escuta ativa, gestão emocional e resiliência pedagógica tornam-se cada vez mais

centrais para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores, nos quais o erro seja compreendido como parte do processo formativo.

A literatura analisada evidencia que a problemática do fracasso escolar em matemática está ancorada em múltiplos fatores — históricos, sociais, emocionais e pedagógicos — e que sua superação exige uma abordagem integrada e sensível à complexidade do fenômeno. Ao destacar o papel do professor como agente de reconciliação e a centralidade da formação docente, este trabalho busca se inserir nesse campo de discussões, dando continuidade ao diálogo estabelecido por autores que reconhecem a urgência de repensar o ensino da matemática a partir de uma perspectiva mais humanizada, crítica e inclusiva. Dessa forma, a pesquisa aqui proposta pretende contribuir com a construção de caminhos possíveis para enfrentar o fracasso escolar, por meio da valorização da prática docente como elemento-chave de transformação.

Metodologia

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e exploratória para compreender as relações entre a formação de professores e a cultura de enfrentamento do fracasso em matemática. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental, técnicas apropriadas para estudos que visam a compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educacionais (Gil, 2008).

O estudo está enraizado nas discussões contemporâneas sobre a formação de professores no Brasil, particularmente em relação às práticas pedagógicas matemáticas e às políticas públicas educacionais. A seleção do material

baseou-se em sua relevância para a qualidade do ensino e na capacidade de superar obstáculos históricos relacionados ao desempenho individual na área.

A amostra documental foi composta por trabalhos acadêmicos reconhecidos em educação, didática da matemática e formação de professores, selecionados com base em sua literatura e relevância científica. Foram incluídos, ainda, documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), além de outras normativas educacionais pertinentes ao tema. A seleção do material considerou o critério de atualidade, privilegiando publicações dos últimos vinte anos.

A coleta de dados foi realizada por meio do levantamento sistemático do corpus documental, utilizando bases de dados acadêmicas (SciELO, CAPES, Google Scholar) e repositórios institucionais. Os documentos foram organizados em categorias temáticas a partir de sua relevância para os objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por (Bardin, 2016), com ênfase na categorização temática. As categorias emergiram de forma indutiva, a partir da leitura exploratória e da análise interpretativa do material selecionado. Essa abordagem permitiu identificar e discutir os principais eixos que articulam a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à superação do fracasso escolar em matemática.

Análise e discussão dos resultados

Espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento da compreensão de que a formação docente — es-

pecialmente a formação continuada — exerce papel central na transformação das práticas pedagógicas no ensino de matemática. Em primeiro lugar, pretende-se evidenciar que professores com formação crítica e reflexiva tendem a adotar metodologias mais contextualizadas, sensíveis às realidades dos alunos e alinhadas a uma perspectiva inclusiva de ensino. Essa contextualização é fundamental, pois permite que os alunos vejam a matemática como uma ferramenta útil e aplicável em suas vidas cotidianas, o que pode aumentar seu interesse e engajamento.

Além disso, espera-se demonstrar que tais metodologias favorecem o protagonismo estudantil, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e o prazer pela aprendizagem matemática. A implementação de práticas como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de tecnologias educacionais e a resolução de problemas reais são exemplos de abordagens que podem ser adotadas pelos professores para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Essa mudança de postura docente pode contribuir para o resgate do encantamento pelo saber matemático, superando os bloqueios emocionais historicamente associados à disciplina.

Outro ponto a ser discutido é a importância da formação docente em relação à diversidade cultural e às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. A formação que inclui a discussão sobre educação inclusiva e a valorização das múltiplas inteligências pode preparar os professores para atender a um público mais heterogêneo, respeitando as particularidades de cada estudante e promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Destaca-se a relevância da avaliação formativa como instrumento pedagógico que favorece uma aprendizagem

significativa. Professores bem-formados tendem a utilizar a avaliação não apenas como mecanismo de verificação do desempenho, mas como ferramenta diagnóstica e orientadora, capaz de oferecer devolutivas construtivas, identificar dificuldades de aprendizagem em tempo hábil e reorientar as estratégias de ensino.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao papel da liderança pedagógica na consolidação de uma cultura de formação e inovação. Coordenadores, diretores e gestores escolares desempenham papel decisivo na criação de condições favoráveis à experimentação didática e à reflexão coletiva sobre a prática docente. A liderança que valoriza o diálogo, a escuta e o apoio técnico-pedagógico podem contribuir para o fortalecimento do compromisso institucional com a qualidade do ensino de matemática.

A pesquisa também aponta a influência das condições estruturais e institucionais no sucesso das práticas formativas e pedagógicas. A precarização das escolas, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de tempo destinado à formação contínua constituem entraves significativos à implementação de propostas inovadoras. Assim, torna-se imprescindível que políticas públicas de formação estejam articuladas a investimentos concretos em infraestrutura, valorização salarial e condições dignas de trabalho.

Por fim, a pesquisa também prevê como resultado a valorização do professor como agente de escuta ativa, empatia e transformação social. Esse reconhecimento do papel do docente como sujeito histórico e crítico reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à sua formação e valorização profissional. É essencial que as instituições de ensino e os órgãos governamentais implementem programas de formação continuada que não apenas atualizem os

conhecimentos técnicos dos professores, mas que também promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a construção de relações de confiança e respeito no ambiente escolar.

A pesquisa também sugere que a valorização do professor deve ser acompanhada de incentivos à pesquisa e à inovação pedagógica, permitindo que os docentes se sintam motivados a experimentar novas abordagens e a compartilhar suas experiências com colegas. A criação de comunidades de prática e redes de colaboração entre professores pode ser uma estratégia eficaz para fomentar a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimento, contribuindo para a melhoria contínua da educação matemática.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal refletir sobre a contribuição da formação docente — especialmente a formação continuada — para o enfrentamento da cultura do fracasso escolar no ensino de matemática. A partir da revisão bibliográfica e da análise documental, foi possível identificar que práticas pedagógicas transformadoras estão intimamente ligadas à qualificação profissional dos professores, compreendidos como sujeitos históricos e críticos, capazes de mediar o conhecimento em contextos complexos (Freire, 1996; Tardif, 2002).

Os resultados esperados desta investigação reforçam que uma formação docente sólida deve articular saberes teóricos, práticos e experienciais, conforme aponta (Tardif, 2002), e preparar o educador para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula. Professores com formação crítica tendem a adotar metodologias mais dialógicas e contextua-

lizadas, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo a autonomia intelectual e ressignificando o ensino da matemática (Skovsmose, 2000; D'Ambrosio, 2004).

Além disso, destaca-se o papel do professor como agente de escuta, empatia e transformação social. Essa postura humanizadora, defendida por (Freire, 1996), contribui para romper com a naturalização do fracasso escolar e construir uma cultura de valorização do saber matemático. A escuta ativa e a sensibilidade pedagógica tornam-se, portanto, condições essenciais para o desenvolvimento de uma prática docente comprometida com a inclusão e a justiça social (Libâneo, 2013).

Conclui-se, portanto, que superar a cultura do fracasso escolar na matemática não se limita à adoção de novas técnicas de ensino, mas exige a valorização da figura do professor enquanto sujeito reflexivo e formador de consciências. Investir em sua formação — tanto inicial quanto continuada — é investir na construção de uma escola mais democrática, acolhedora e significativa, onde o prazer de aprender matemática não seja privilégio de poucos, mas um direito de todos (Brasil, 2015; D'Ambrosio, 2004).

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2000.

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

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO AMAZONAS

Arlene do Nascimento Bezerra

Introdução

Historicamente, a escola reflete as mudanças que ocorrem na sociedade e ela não pode se furtar de acompanhar esses movimentos. Isso significa que o conteudismo, tradicionalmente presente nas práticas pedagógicas, não mais atende às necessidades dos estudantes da sociedade contemporânea. Kohn e Moraes (2017, p. 2) caracterizam o momento atual como uma sociedade da informação, e que pode ser compreendida “a partir de um contexto de aceitação global, na qual o desenvolvimento tecnológico reconfigurou o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos e, principalmente, propôs os modelos comunicacionais vigentes”. A partir dessa compreensão, o papel docente também assume uma perspectiva que não mais se basta com a mera transmissão de conhecimentos. É preciso provocar, desacomodar e permitir que os estudantes assumam seu papel de protagonistas no próprio processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, também é preciso compreender que a aprendizagem e o ensino, apesar de serem processos que caminham juntos, têm suas especificidades. De acordo com Jung (2023), o ensino está relacionado ao trabalho docente, ou seja, às diversas técnicas e recursos empregados para apresentar o conteúdo, de forma a provocar a

aprendizagem. Esta, por sua vez, é um processo interno do estudante, que vai elaborar o conhecimento, a partir das provocações docentes, mobilizando diversos recursos que vão desde as suas vivências anteriores (dentro e fora da escola), bem como habilidades que desenvolveu ou que estão em desenvolvimento. Nessa perspectiva, se não ocorre a aprendizagem, também não houve ensino, ou seja, “o ensino somente se justifica, somente existiu de fato, se ocorreu a aprendizagem” (Jung, 2023, p. 9).

Outro contexto que precisa ser levado em consideração está relacionado ao período pós-pandemia. Observamos que, atualmente, crianças, adolescentes e os jovens têm dificuldades de concentração para o estudo. Dessa forma, quando o professor apenas utiliza a palavra, os alunos facilmente se distraem, fazendo-se necessário a utilização de recursos visuais para conseguir maior atenção dos estudantes. Neste sentido, buscando inovar nas suas aulas, o docente consegue auxiliar na construção de conhecimentos, fazendo da aprendizagem algo desafiador. Segundo Ausubel é necessário compreender que,

[...] a aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo. Por exemplo, no processo de subsunção, às ideias subordinantes preexistentes fornecem ancoragem à aprendizagem significativa de novas informações (Ausubel, 2000, p. 19).

Jung (2023, p. 52) reitera o acabamos de referir, afirmando que “A aprendizagem significativa no século XXI (especialmente no contexto pós-pandemia) implica levar em

conta aspectos como a imprevisibilidade, a colaboração, a criticidade e a criatividade, colocando essas habilidades a serviço da solução dos problemas que se apresentam na comunidade”. Podemos destacar, portanto, que, nos tempos atuais, com tanta tecnologia a nosso dispor, devemos considerá-las como nossas aliadas neste processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, as tecnologias não podem ficar de fora do trabalho escolar, pois são artefatos de uso comum, podendo ser nossas grandes aliadas. Ainda de acordo com a autora,

[...] a prática pedagógica que se espera dos docentes da contemporaneidade são mediadoras dos conhecimentos que auxiliarão nossos estudantes a ampliar sua visão sobre a sociedade e sobre a própria existência, em um mundo sustentável, no qual se busca o convívio harmônico entre todos os seres vivos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade e/ou cultura (Jung, 2023, p. 52).

Refletindo desta forma, observamos que também se faz necessária, para o uso das tecnologias na sala de aula, uma formação continuada que aborde estes aspectos, para que os professores saibam utilizar estas tecnologias, adequando-as para o seu conteúdo programático. Ausubel explica que, para que aprendizagem seja significativa, o material didático apresentado aos estudantes precisa também ser significativo:

[...] um mecanismo de aprendizagem significativa requer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significa-

do 'lógico') e que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (Ausubel, 2001, p.17).

Como vimos, o tema deste estudo é instigante e dá origem ao problema da pesquisa, que foi assim delineado: Como os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Amazonas percebem a relação entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas? A metodologia tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A unidade de análise é uma escola pública do Amazonas. Os participantes do estudo são os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de um questionário aos professores da referida escola. Os dados foram examinados seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Após a presente introdução, apresentamos uma breve fundamentação teórica, seguida da apresentação dos resultados da pesquisa. Nas considerações finais conjecturamos novas possíveis linhas de investigação para a temática. Por fim, fecham o estudo as referências que embasaram a pesquisa.

Fundamentação teórica

A relação entre o ensino e a aprendizagem

No mundo contemporâneo, vemos avanços significativos em diversas áreas, como tecnologia, ciência, comunicação e cultura. A globalização tornou o mundo mais interconectado do que nunca, facilitando a troca de informações e ideias. A tecnologia desempenha um papel fun-

damental na vida diária das pessoas, com a popularização de dispositivos móveis, redes sociais e inteligência artificial. Dessa forma, a educação também passou (e passa) por momentos de grande transformação. A escola, antes considerada como o *locus* privilegiado do saber, hoje constitui-se em somente um dos locais onde podemos aprender.

De acordo com Benatti e Jung (2022, p. 7), “a educação transita por cenários que exigem olhares atentos para aspectos como o pensar, promover, estimular e oferecer novas formas ou modelos de aprendizagem”. Trata-se, portanto, de compreender que, assim como a sociedade contemporânea passa por profundas transformações, assim também a educação é um organismo vivo. E quando as autoras se referem a novos modelos de aprendizagem, passamos a compreender que ensino e aprendizagem são processos diferentes, ainda que muito intimamente ligados.

O ensino, portanto, pode ser compreendido como “aquele que produz de facto a aprendizagem do que se pretende ensinar” (Hirst, 2001, p. 82). Esta concepção é corroborada por Jung (2023), quando a autora afirma que o ensino somente se justifica se houver aprendizagem. Este é, portanto, um dos aspectos da contemporaneidade na educação: o deslocamento do eixo do ensino para a aprendizagem, ou seja, se antes o mais importante era o ensinar, hoje o mais importante é a aprendizagem. Esta, por sua vez, é um processo interno, individual, que tem relação com a produção e elaboração do conhecimento (Jung, 2023).

Assim, Hirst (2001) explica que o ensino se refere ao processo pelo qual um professor ou instrutor transmite conhecimento, habilidades e informações para os alunos. Envolve planejar e apresentar conteúdo de forma organizada e estruturada, utilizando métodos e técnicas adequadas

para facilitar a compreensão e a retenção do conhecimento. O ensino geralmente ocorre em um ambiente formal de sala de aula, mas também pode acontecer em ambientes informais, como *workshops*, seminários ou tutoriais. A aprendizagem, por sua vez, ainda de acordo com o autor, é o processo pelo qual os alunos assimilam conhecimento, habilidades e compreensão a partir das informações acessadas durante o ensino. Envolve a assimilação, compreensão e aplicação ativa do conhecimento adquirido para resolver problemas, tomar decisões e enfrentar novas situações. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas, incluindo aulas práticas, discussões em grupo, estudos independentes e experiências do mundo real.

Como podemos perceber, o ensino se concentra na entrega do conteúdo, enquanto a aprendizagem se concentra na recepção e na assimilação desse conteúdo pelos alunos. Embora o ensino seja essencial para proporcionar aos alunos as informações e habilidades necessárias, a aprendizagem é o resultado final desse processo, em que os alunos internalizam e aplicam o que foi ensinado para expandir seu conhecimento e desenvolver suas habilidades. Dessa forma, podemos concordar com Jung (2023) e com Benatti e Jung (2022) quando as autoras afirmam que a aprendizagem pode ocorrer independentemente do ensino, mas o primeiro somente se justifica se o segundo ocorrer de fato.

Dito isso, como pode o ensino contemplar a aprendizagem de fato? Diversos autores se dedicam a pesquisar este assunto, entre os quais citamos Ausubel (1982), o criador da teoria da aprendizagem significativa. Segundo o autor, a aprendizagem significativa é um conceito chave na teoria da aprendizagem cognitiva. David Ausubel (1918-2008), psicólogo americano, desenvolveu essa teoria na década de

1960 e ela continua sendo referência no campo da educação e psicologia educacional.

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações e conceitos são incorporados ao conhecimento prévio e relevante do aprendiz. Isso implica que o aluno organize e integre ativamente as novas informações com o que já sabe, tornando-as significativas em seu contexto pessoal. A aprendizagem significativa é contrastada com a aprendizagem memorística, na qual as informações são aprendidas de forma superficial e não conectadas com o conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, cabe à pessoa que ensina, facilitar esse processo. Nas palavras do autor:

O surgimento de significados, à medida que se incorporam novos conceitos e ideias na estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo [...] antes de os significados podem ser retidos, necessitam, em primeiro lugar, de ser adquiridos e o processo de aquisição é extremamente activo (Ausubel, 2003, p. 54).

Além disso, Ausubel (1982) destaca a importância de um material pedagógico adequado para facilitar a aprendizagem significativa. Ele argumenta que o material de ensino deve ser organizado de forma clara e lógica, começando com ideias gerais e progredindo para detalhes específicos. Isso ajuda os alunos a conectar o novo conhecimento de forma significativa com seu conhecimento prévio, sendo possível “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida” (Ausubel, 1980, p. 359).

Como explicam Ausubel, Novak e Hanesian (1980), outra forma de potencializar a aprendizagem significativa é por meio de metodologias desafiadoras, como a resolução de problemas e o estímulo à criatividade. De acordo com os autores,

Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (Ausubel, Novak, Hanesian, 1980, p. 485).

Dessa forma, podemos compreender, a partir da teoria de David Ausubel, que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos conseguem integrar novas informações com seu conhecimento prévio de forma relevante e significativa, resultando em uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo. Neste sentido, reafirmamos que o ensino precisa contemplar aspectos que facilitem essa aprendizagem. Benatti e Jung (2022, p. 17) explicam que:

Diante deste contexto de mudanças que aconteceram e continuam a acontecer na educação, em que se prioriza o desenvolvimento de diferentes competências alinhadas com o desenvolvimento cognitivo, o educador passa a ser o mediador deste processo, estando preparado para motivar e até mesmo inspirar o estudante a ser protagonista do seu aprendizado. Assim, a autonomia, o protagonismo, inteligência emocional e a interação se destacam, e ao criar um espaço formativo em que o estudante

esteja no centro deste processo também reconfiguramos o modelo de sala de aula tradicional.

Buscando o entendimento de Jung (2023), Sanches (2021) e Benatti e Jung (2021) sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem significativa, tendo a teoria de Ausubel (1980; 1982; 2003) como pano de fundo, podemos afirmar que o ensino pode contemplar a aprendizagem eficazmente quando é projetado e implementado com base em princípios pedagógicos sólidos e em consonância com as necessidades dos alunos.

A aprendizagem significativa no Século XXI

A escolarização formal, de acordo com Masini (2016, p. 71), começa a ter sentido “com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho, surgindo daí a escola, com a educação diferenciada segundo os níveis socioculturais da população”. Dessa forma, a partir do século XIX a escola é a instituição que fica mais tempo com as crianças e jovens em seu espaço, e este tempo passa a ser dedicado ao ensino:

A tradição histórica da função social da escola na modernidade, pode ser sintetizada em dois grandes objetivos consubstanciados nos processos de socialização que nela ocorrem: preparar os alunos para sua “incorporação no mundo do trabalho”; e a formação do/a cidadão/cidadã para sua “intervenção na vida pública” (Masini, 2016, p. 71 - grifos da autora).

Nessa primeira concepção de escola formal e ainda pela maior parte do século XX, a escola tem, majoritariamente, esse viés instrucionista, ou seja, o foco está no ato

de ensinar e no conteúdo. Assim, a centralidade da figura do professor é absoluta.

Aos poucos, contudo, começa a surgir uma preocupação sobre como as pessoas aprendem e, neste sentido, David Ausubel tem um papel fundamental, ao desenvolver a Teoria da Aprendizagem Significativa. Os primeiros estudos a este respeito foram publicados na obra *The Psychology of meaningful verbal learning* (Ausubel, 1968). O autor dá algumas pistas de como auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem como, por exemplo, partir de conceitos mais gerais e, então, entrar a pontos mais específicos, utilizar material que faça sentido, variar as práticas pedagógicas, entre outros, como já apresentado nos tópicos anteriores.

A partir do final do século XX e início do século XXI, principalmente, a aprendizagem começa a ganhar atenção de parte dos estudiosos da educação. Dessa forma, de acordo com Simões e Nogaró (2015, p. 71), “À escola é posto o desafio de repensar sua prática e papel, aos educadores é lançada a provocação, extremamente necessária, de que reorganizem seu trabalho, para que de fato se ofereça um ensino melhor, com iguais oportunidades para que todos aprendam”. Com isso, alcançamos a compreensão de que o conteudismo e o ensino transmissivo estão superados, e que, para que o estudante aprenda, não basta somente ensinar. É necessário pensar como ensinar, o que ensinar, prestando atenção em quem aprende. Neste sentido, a educação passa a buscar, inclusive, a colaboração de outras ciências, como a psicologia e a neurociência. De acordo com Coutinho e Lisbôa (2011, p. 5),

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para

participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Como podemos perceber, são grandes os desafios da escola para que a aprendizagem dos estudantes seja significativa no século XXI, em uma era na qual as informações estão disponíveis em muitas fontes. Além disso, são muitas as fontes de distração e, inclusive, de falsas informações. Trata-se, em muitos contextos, de um bombardeio diário de estímulos e de informações, que podem gerar o que Garcia e Duarte (2020, p. 1) denominam de infodemia, e, “com isso, muitas vezes, as pessoas se tornam ansiosas, deprimidas, ou até mesmo exauridas e incapazes de responder às demandas que se apresentam”.

Essa é a sociedade do século XXI, a qual Castells (2002) denomina de sociedade pós-industrial e descreve a partir de cinco principais características: 1) A matéria-prima é a informação, pois ela agora está disponível em vários meios; 2) Sofre os efeitos das novas tecnologias, que influenciam a vida em sociedade, a economia e a política; 3) Segue a lógica de redes de tecnologias da informação, que conecta as pessoas, processos e organizações; 4) É flexível, uma vez que é possível alterar e reorganizar as informações; 5) Apresenta um sistema altamente integrado, com a convergência de tecnologias específicas, no qual todos podem produzir informação.

Assim, campos de estudo como o da Neurociência buscam trazer à educação estratégias para que a aprendi-

zagem se torne mais significativa. Simões, Nogaro e Jung (2018) explicam que a aproximação entre a neurociência e a educação pode trazer luz sobre uma preocupação constante: como potencializar a aprendizagem dos estudantes no século XXI? Neste sentido comentam que esta ciência pode nos ajudar na escolha de estratégias didáticas para levar nossos estudantes a aprenderem: “Incentivar o aluno a construir conhecimentos que realmente lhe façam sentido exige que educadores repensem as metodologias a partir de conhecimentos existentes resultantes das pesquisas do campo da neurociência”. (Simões, Nogaro e Jung, 2018, p. 109).

Compreendida como um campo de estudos do funcionamento e das estruturas neurais, a neurociência cognitiva pode auxiliar a educação a criar as condições mais favoráveis para potencializar as sinapses, a memória e o próprio raciocínio (Goswami, 2004). Se o docente tem a compreensão desses processos,

[...] passa a ser possível ensinar o que é importante de maneiras diferentes, utilizando linguagens distintas: a arte, o humor, a imagem, o desenho, contando histórias para criarmos as condições para que mais sujeitos consigam aprender. Quanto mais estudantes conseguirem aprender, maiores serão as possibilidades de converterem esses saberes para outras linguagens e para o meio onde vivem, reestruturando outras redes neurais (oportunizando novas sinapses) e quanto maior for a ativação de novas redes neurais, maior será seu entendimento sobre a vida e as coisas (Simões, Nogaro e Jung, 2018, p. 111).

Em nosso entendimento, chegamos a um ponto em que a educação, no que diz respeito às práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa, precisa da colabora-

ção de outras ciências que poderão contribuir para a compreensão e a consecução de uma aprendizagem significativa no século XXI.

As práticas pedagógicas e sua relação com a aprendizagem significativa

Se, como vimos anteriormente, com o advento do século XXI fica evidente que ensinar e aprender são processos distintos, estando o primeiro relacionado com a facilitação da aprendizagem significativa por meio de práticas pedagógicas, neste tópico vamos tratar dessa relação. Um conceito já tratado nesta pesquisa é o de mediação, ou seja, quando o docente assume o papel de facilitador da aprendizagem. Segundo Benatti e Jung (2022, p. 41) a prática mediadora desconstrói “um modelo baseado na transmissão de conteúdos, fragmentada, solta, sem se conectar com as experiências dos estudantes”.

A perspectiva de uma prática pedagógica mediadora também supõe que o docente delegue autonomia aos estudantes. Na concepção de Jung (2018, p. 108), “[...] a autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo”. Assim, compreendemos que quanto mais o docente mediador provocar, instigar e desafiar os seus estudantes, mais eles compreenderão que o seu papel é o de protagonistas e passarão a desenvolver um maior grau de autonomia. Neste sentido Freire (1996, p. 48) explica: “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo

a responsabilidade de suas ações”. Trata-se, portanto, de uma construção, como colaboram Benatti e Jung (2022, p. 44): “a autonomia é uma competência que educador e educando desenvolvem sistematicamente, direcionada pela troca e pelo diálogo, ou seja, é um movimento que exige amadurecimento”.

Ainda segundo as autoras, no que diz respeito às características do professor mediador, podemos perceber que se estabelece um compromisso mútuo de cumplicidade entre ele e os seus estudantes.

Análise e discussão dos resultados

Para a realização da pesquisa foram enviados questionários aos docentes dos anos finais da escola na qual a autora da pesquisa atua como pedagoga, uma escola pública do Amazonas. Os participantes do estudo são os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foi realizado o envio de um questionário aos professores da referida escola. Obtivemos 11 respostas de um universo de 17 docentes. Os dados foram examinados seguindo as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e, para tanto, estabelecemos duas categorias prévias: a) possibilidades de aprendizagem significativa a partir das práticas pedagógicas; b) limites para a aprendizagem significativa a partir das práticas pedagógicas.

Sobre o conceito de Aprendizagem significativa, analisando a (in)viabilidade de tal aprendizagem no contexto da Pandemia COVID-19, os respondentes possuem uma compreensão sobre a aprendizagem significativa que se aproxima ao que estabelece Ausubel (1980, 1982), especialmente no que diz respeito à relação entre os conteúdos

novos e os conhecimentos prévios do estudante, buscando contextualizá-los, bem como trazer material potencialmente significativo para os aprendizes. No que diz respeito ao contexto pandêmico, compreendem que a aprendizagem significativa ficou prejudicada durante o período de isolamento social, por compreenderem que a presencialidade é condição para uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito às relações entre e a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como referência os aportes teóricos que embasam a pesquisa. Os resultados mostraram que, dos 11 participantes, somente um declarou não perceber essa relação. Todos os demais fizeram uma relação direta entre as práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito às metodologias ativas e à postura mediadora docente e a aprendizagem significativa, assim como apontam os dados teóricos trazidos na pesquisa.

Buscando estabelecer aproximações e distanciamentos entre os aportes teóricos que embasaram a pesquisa e as percepções dos participantes acerca das relações entre a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas, podemos dizer que os respondentes têm um entendimento muito próximo dos teóricos que embasaram a pesquisa, na medida em que acreditam que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com a aprendizagem significativa, uma vez que, a partir delas é possível, partindo-se de contextos que o estudante já conhece, construir nossas estruturas cognitivas. Para tanto, quanto mais significativo for o material, mais atrai a atenção dos estudantes. Além disso, sinalizaram a postura reflexiva do professor. Uma questão levantada pelos participantes da pesquisa e que não estava descrita no referencial teórico, é a impor-

tância da participação da família para que a aprendizagem significativa de fato aconteça.

No que diz respeito à categoria possibilidades de aprendizagem significativa a partir das práticas pedagógicas, os respondentes apontaram: Diagnóstico dos conhecimentos prévios e contextualização, identificando o que os alunos já sabem para relacionar os conteúdos ao seu cotidiano ou a outros campos do conhecimento, ajudando a criar um contexto mais significativo; A utilização de materiais potencialmente significativos, os quais devem ser selecionados ou adaptados para facilitar a conexão com os conhecimentos existentes, mostrando-se compreensíveis e relevantes para a realidade dos alunos; Protagonismo estudantil, envolvendo metodologias que permitem aos estudantes uma atitude ativa em seu processo de construção do conhecimento; A prática reflexiva, que leva o docente a estar aberto à reflexão sobre a sua prática pedagógica, adaptando-a de acordo com as necessidades da turma e os objetivos educacionais, adotando uma postura mediadora.

Ainda que os participantes da pesquisa não tenham apontado especificamente limitações para a aprendizagem significativa a partir das práticas pedagógicas, o apontamento relacionado com a impossibilidade da aprendizagem significativa devido à falta da presença física, leva a pensar que as tecnologias digitais poderiam ser a causa dessa limitação. Neste sentido, mostra-se cada vez mais urgente a incorporação de tecnologias nas práticas pedagógicas, o que exige uma formação docente que ultrapasse o domínio técnico, abrangendo também dimensões éticas e metodológicas.

Considerações finais

As práticas pedagógicas impactam a aprendizagem significativa, pois sugerem uma mudança de foco no ensino. Ao invés de simplesmente transmitir informações para que os estudantes as memorizem (como é o caso da aprendizagem mecânica), a proposta é que o professor oriente os alunos a fazerem conexões e a construir seu próprio conhecimento, com base em suas experiências anteriores e na reflexão crítica.

Na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, o professor atua como mediador, estimulando a exploração, a curiosidade e o pensamento crítico do aluno. Dessa forma ele relaciona o conteúdo com situações da vida cotidiana dos alunos ou com problemas reais, o que pode aumentar a relevância do aprendizado e ajudar a construir um vínculo entre teoria e prática. Métodos como estudos de caso, debates, projetos e atividades práticas são mais eficazes, pois permitem que os alunos construam seu conhecimento de forma mais interativa e envolvente. O trabalho em grupo e a troca de ideias entre os alunos podem enriquecer a aprendizagem, pois promovem diferentes pontos de vista e estimulam a reflexão conjunta.

Mais do que apenas avaliar o desempenho final, a avaliação contínua durante o processo de aprendizagem (como *feedbacks* e autoavaliação) pode ajudar os alunos a entenderem seu progresso e ajustarem suas estratégias de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem significativa envolve um processo ativo e reflexivo, onde o aluno constroi o conhecimento a partir de suas experiências prévias, com a mediação do professor. As práticas pedagógicas devem ser projetadas de forma a facilitar esse

processo, promovendo um ensino mais engajado, conectado e contextualizado.

Dentre as limitações da pesquisa estão a falta de tempo dos docentes para a participação em estudos como este, uma vez que estão, geralmente, em muitas atividades, especialmente quando o período coincide com a proximidade do ano letivo. No que se refere a estudos futuros, compreendemos que, a partir dos resultados, seria interessante ouvir também os estudantes e trazer sua perspectiva no que diz respeito à aprendizagem significativa e a relação que percebem com as práticas pedagógicas de seus professores.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2001.
- AUSUBEL, D. P. **School learning: an introduction to educational psychology**. New York: Rinehart and Winston, 1980.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. HANESIAN, H. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1980.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BENATTI, R. M. Z.; JUNG, H. S. **Mediação pedagógica: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem**. Canoas, Ed. Unilasalle, 2022.
- CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, pp. 5-22, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, L. P.; DUARTE, E. Infodemia: excesso de quantidade em detrimento da qualidade das informações sobre a Covid-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, e2020186, 2020.
- GOSWAMI, U. Neuroscience and education. **British journal of Educational psychology**, v. 74, n. 1, pp. 1-14, 2004.
- HIRST, P. H. **O que é ensinar**. Cadernos de História e Filosofia da educação, 2001.

JUNG, H. S. **Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem**. Canoas: Editora Unilasalle, 2023.

MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa na escola. **Revista Meaningful Learning Review**, v. 6, n. 3, pp. 70-78, 2016.

SANCHES, M. P. S. C. **Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa**. [Dissertação de Mestrado]. Manaus: Universidade La Salle, 2021.

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A. Saberes da neurociência cognitiva na formação de educadores. **Formação docente: Reflexões durante o percurso**, 2015. Disponível em: <https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/d3ed5c166699ae9e6cded-6d75f0e4fb2241.pdf#page=70>

SIMÕES, E. M. S.; NOGARO, A.; JUNG, H. S. Teorias da aprendizagem e neurociência cognitiva: possíveis aproximações. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, pp. 85-113, 2018.

COMPETÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE: OLHARES DOCENTES

Ivaneide Barbosa da Silva Violante

Introdução

A proposta da Educação Inclusiva de qualidade, na contemporaneidade, tem como princípio uma escola que necessita estar apta para lidar com a diversidade que todos e todas apresentam no dia a dia e sala de sala aula, independentemente das condições econômicas, políticas, sociais, raciais, linguísticas, culturais e/ou de desenvolvimento. Entretanto, só o acesso escolar não é suficiente, pois requer de todos os envolvidos: professores, gestores, profissionais de apoio, entre outros, conhecimento e prática. Mendes (2006, p. 402) “[...] é preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? [...]”. Diante deste cenário e a partir da proposta da Educação Inclusiva referenciada nas Políticas Educacionais Brasileiras, entende-se que o movimento de reorganização da escola tem que iniciar na Educação Básica, assim a capacitação dos professores, pensando sempre em uma Educação de qualidade para todos e todas.

A Educação Básica proporciona uma base sólida para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Portanto, espera-se que nesta etapa, os alunos possam também desenvolver um conjunto de competências que visam promover, não somente o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em cada segmento.

Esta ideia reforça o entendimento de que não basta ao professor dominar o conteúdo, é preciso levar em conta as implicações gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, do ato de ensinar (Libâneo, 2009, p. 11) ainda esclarece que “[...] aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas, significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente”. Entretanto, não podemos pensar na relação entre professor e alunos apenas voltada para a formação intelectual, pois envolve também uma relação de cuidado, empatia e atenção com o outro, pois quando isso acontece, os alunos se sentem reconhecidos e valorizados. Freire (1998, p. 25) explica que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”.

Assim, entendemos que o ambiente escolar tem como função oferecer aos indivíduos uma formação que possibilite uma convivência plural, seja nas relações sociais, ou na busca pelo conhecimento. Uma educação inclusiva que promova a efetividade do estudante contempla docentes que buscam formação continuada, uma a escola que incentiva uma rede de apoio entre alunos, professores, famílias, gestores escolares e profissionais de apoio. É necessário, também, o envolvimento dos profissionais da escola, gestores, professores, pais, alunos, na construção de um projeto pedagógico inclusivo.

Fundamentação teórica

No cenário mundial, a Educação Inclusiva é um movimento de ação social, cultural, pedagógica e políti-

ca, iniciado em defesa dos direitos de todos(as) estudantes, para estarem juntos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. Entretanto, há uma grande distância entre reconhecer e proclamar um direito e sua garantia na prática, pois por mais que se tenham legislações proclamando direitos em sociedades marcadas culturalmente por desigualdades e preconceitos, nem sempre se reconhecem direitos. Assim, para romper com

[...] o sistema que se enclausura em uma só verdade, torna-se necessário construir estratégias diferentes de atuação nos mais diversos espaços sociais, sobretudo nas salas de aula, que precisam ser administradas como espaço de construir saberes e viver com e nas diferenças (Machado *et al.*, 2016, p. 42).

De acordo com Carmo et al (2019), foi diante desse novo cenário, a inclusão, que as políticas públicas passaram a contemplar diversos grupos que, por motivo de classe social, idade, gênero ou deficiência, foram historicamente excluídos dos processos educacionais. O ingresso desse público no sistema regular de ensino intensificou os questionamentos em relação à qualidade do serviço prestado, pois as práticas educativas tradicionais já não apresentavam, minimamente, resultados satisfatórios diante do novo cenário vivenciado pelas instituições de ensino. Glat e Branco (2007) asseveram que educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Quando pensamos em uma escola na perspectiva inclusiva, há que se pensar em um conjunto de fatores que

precisam ser repensados e discutidos, de modo a se promover uma educação de fato inclusiva. De acordo com Zeppone e Muzetti (2013, p. 116-117),

[...] a escola brasileira historicamente se caracterizou, por longo período, pela visão da educação em que a escolarização da população era privilégio de um grupo e tanto as políticas quanto às práticas educacionais reprodutoras da ordem social acabavam por legitimar uma exclusão.

Diante disso, compreendemos que é preciso estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes, colocando em prática e interação os saberes docentes dos profissionais que atuam na Educação Básica com outros docentes, principalmente aqueles que atuam nos cursos de formação de professores. O distanciamento entre a escola básica e a universidade ainda é uma realidade que preocupa o meio educacional. No dia a dia, é comum encontrarmos projetos de formação docente que desconsideram os saberes e os fazeres dos profissionais das escolas da Educação Básica (Cruz; Davi; Dominik, 2010).

Segundo Perrenoud (2000), o professor precisa fazer uso de diversas metodologias, buscando criar situações para garantir o aprendizado dos estudantes. Não adianta preparar uma aula que, de acordo com o professor, foi classificada como “excelente”, com várias situações de aprendizagem, se os estudantes não alcançarem os objetivos propostos. Daí surge a necessidade de o professor conhecer seus alunos, assim como suas dificuldades de aprendizado, suas questões sociais para saber como superar essas dificuldades. Para tanto, o professor precisa estar constantemente observando, avaliando, questionando-se e, como a própria competência diz, o professor precisa administrar essa pro-

gressão. Assim, o professor precisa receber o *feedback* do aluno, acompanhá-lo durante sua evolução no dia a dia, ou seja, fazer uma avaliação contínua. Posto isso, Freitas e Pacífico (2015, p. 3) compreendem que o “[...] professor precisa estar disposto a estudar, visto que lhe é cobrado um conhecimento amplo em que tem que desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar”.

Compreendemos a partir do entendimento de Perrenoud (2000), e Freitas e Pacífico (2015) que é preciso articular conhecimento com prática, considerando todas as dimensões que a educação como um processo propõe e desafia o professor e os alunos. É importante que a formação dos professores para uma Educação Inclusiva, integre também os serviços de apoio que a escola pode oferecer, assim como a participação das famílias, dos alunos, e o trabalho em equipe envolvendo todos os profissionais da educação. Essa parceria é importante, mas somente ela não basta, pois o professor sozinho não faz a inclusão. Para que a inclusão aconteça, a atuação dos gestores, os recursos financeiros e o material didático adequado e a reorganização dos sistemas de ensino são primordiais para efetivar a Educação Inclusiva em sala de aula.

Desafios da escola inclusiva

Na contemporaneidade as pessoas estão vivendo em um mundo de grandes transformações. Transformações estas que vão acontecendo em todos os segmentos da sociedade. A todo o momento nos deparamos com novas tecnologias, novos conceitos de sociedade, de escola, de pais, de filhos, de alunos, de professores, de educação, dentre outros. As constantes mudanças na área educacio-

nal exigem do atual sistema um repensar da formação de cada pessoa. Carvalho (2006, p. 60) afirma que o desafio do milênio é conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas diversas manifestações de deficiências não devem ser confundidas com impedimentos. Isso significa dizer que a escola inclusiva precisa buscar uma educação de qualidade, para todos e todas. Ainda no que concerne à finalidade da educação, Menegat e Sarmento (2022, p. 108) corroboram:

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. No cerne dessa discussão, encontramos dois elementos centrais a saber: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra.

Refletindo sobre a fala dos autores, compreendemos que o ideal social e o educacional deve ser a construção de uma escola democrática, na qual todos os indivíduos tenham seus direitos e necessidades respeitados. Isso somente se dará a partir do momento em que todo aluno(a) tiver acesso, permanência e a escola receber todos os(as) alunos(as) sem distinção, e que compreenda seu papel social. Somente por meio da educação básica de qualidade é que todos os alunos terão condições de igualdade de

acesso ao ensino superior, tão marcados por preconceitos, principalmente para com os alunos com deficiência. Assim, será possível construir um país democrático, mais justo e menos desigual.

Mantoan (2015), nesse aspecto, nos faz lembrar de que o ser humano está em constante desenvolvimento, sendo o meio social seu maior aliado na caminhada que irá trilhar. É no contato com o mundo, de maneira imediata, que ele constrói seus valores, sua cultura, suas crenças, em um gradativo processo de aprendizagem. O conhecimento acontece de forma multifacetada, no desenvolvimento de suas múltiplas funções. Dito isso, o professor deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de todas as potencialidades, por meio do uso otimizado dos recursos didáticos e das técnicas diferenciadas de ensino, oportunizando a todos os estudantes a realização de aprendizagens que ultrapassem os muros da escola. Não podemos mais pensar em uma escola que apenas repassa o conhecimento, uma vez que a escola deve se revestir de novos paramentos que valorizem as novas descobertas científicas e incentivem a interação de todos, bem como a troca de experiências. Segundo a Declaração de Salamanca:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos seus estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, p. 11).

Para Mantoan (2006), a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula. Compreendemos com isso que ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso dessas escolas requer um esforço, não somente por parte dos educadores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos familiares em geral, entre outros.

Prieto (2010, p. 31), por sua vez, alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Para a autora, “essa ideia é capciosa”, pois com “[...] esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”.

Isso tudo que acabamos de descrever nos leva a refletir que mesmo com todos os avanços na educação brasileira em reconhecer que a escola deve ser o espaço onde o ser humano seja amparado na sua totalidade, ainda existem muitos obstáculos ou barreiras que impedem o ingresso e a permanência de alunos que por diferentes razões, são excluídos ou desfavorecidos na sociedade, devido a características ou identidades específicas. No que se refere aos obstáculos, apontamos as nuances políticas e culturais que estão imbricadas na efetivação da acessibilidade na educação básica, que não se resume a estrutura arquitetônica, mas envolvem acessibilidade na atitude, nas metodologias de ensino, nos sistemas de comunicação e informação. Enfim, avaliar o sucesso de uma política de inclusão escolar é sempre um processo complexo, porque envolve medir seu impacto em todas as possíveis dimensões que cercam o pro-

cesso de escolarização, considerando ainda seus resultados em curto, médio e longo prazos.

Essas barreiras favorecem o isolamento dos estudantes, não lhes oportunizando o direito constitucional de igualdade como cidadão, de pertencer e participar de atividades escolares juntamente com outros estudantes. Isso significa também, conscientizar professores que a escola deve ser inclusiva e para tanto, eles devem estar preparados para tal, eliminando o máximo as barreiras atitudinais, que prejudicam o bom relacionamento com o aluno, adaptar sempre o currículo, começando com a extinção das barreiras comunicacionais, porque a partir delas a comunicação entre professores e alunos se tornará mais eficaz, dando a importância devida aos recursos didáticos existentes, tendo sempre a parceria dos pais ou responsáveis como coadjuvantes do processo de ensino aprendizagem de todos os alunos.

A Lei Brasileira da Inclusão (2015) chama a atenção para algumas medidas que são passíveis de serem efetivadas nas unidades de ensino:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos

aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015, Art. 28).

A inclusão, segundo o entendimento da lei, deverá partir de ações planejadas e coordenadas, através de um trabalho interdisciplinar e coletivo, envolvendo todos os membros da escola. Isso posto, os educadores, em suas práticas docentes, fazem parte da mudança. Isso remete a rever conceitos e posturas assumidas em sala de aula que muitas vezes reforçam atitudes excludentes.

A perspectiva da inclusão assume importância cada vez maior ao se pensar na necessidade da aceitação social em uma perspectiva mais ampla, mais inclusiva. Assim, é preciso uma atenção maior ao fato que existem vidas que são mais reconhecidas e levadas em consideração do que outras. Isso é singular, restrito à escola ou ao processo de formação de professores e está na estrutura da sociedade. Para conhecer o sujeito, é preciso explorá-los, incluí-los, não de maneira superficial, mas de modo a torná-los legítimos em seus direitos garantidos por lei: saúde, educação, trabalho, lazer e vias que facilitam seu acesso aos transportes públicos, nas repartições públicas e privadas, entre outros.

Diante do exposto por Freitas (2006), é premente delinear estratégias para um ensino de qualidade que minimizem as desigualdades sociais, contribuindo, de fato, com uma educação emancipatória, transformadora, em que a escola, os professores, os gestores, possam ter autonomia diante de novos desafios para tornar a escola para todos. Contudo, o para “todos”, que inclui a escola e os profissionais da educação, não podem ser entendidos como aqueles que apenas recebem a pessoa com suas necessidades específicas. Para que isso aconteça, a escola precisa traçar em seu currículo ações específicas para contribuir com o aprendizado dos(das) alunos(as).

Queremos dizer com isso que é de extrema importância que o professor seja orientado a refletir sobre sua prática, priorizando suas próprias teorias, compreendendo as origens de suas crenças, para que se torne um pesquisador de sua própria ação, isto é um profissional reflexivo, melhorando, assim, seu trabalho em sala de aula. O docente necessita diariamente traçar caminhos para criar e recriar sua prática. Magalhães (2004, p. 52) nos adverte que:

[...] promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem, nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenham lugar. É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido, sem qualquer reflexão sobre a audiência à que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar.

Dessa forma, a proposta de uma escola inclusiva pressupõe uma relação de afetividade, conhecimento sobre o aluno, formação continuada dos profissionais da educação, ou seja, articulação do conhecimento sistematizado para compreender as diversidades em sala de aula, estabelecendo diálogo entre os demais colegas, para juntos planejar e ressignificar as ações pedagógicas, em um regime de cooperação. “[...] ressignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo” (Brasil, 2019).

Análise e discussão dos resultados

O presente tópico está dedicado à análise e discussão dos dados levantados pelo instrumento de coleta que compõem o *corpus* analítico: o questionário. Portanto, todo contexto apresentado neste capítulo tem o seu foco direcionado ao objetivo que é apresentar olhares docentes acerca das competências necessárias a uma educação inclusiva de qualidade, a partir dos resultados de uma dissertação de mestrado, que ouviu docentes de uma escola da região amazônica.

Os participantes da pesquisa têm a clara concepção do que assevera a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, Art. 205), considerando “[...] a educação como um direito de todos”. Trata-se do princípio constitucional que fundamenta a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo a todos e todos e os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Como podemos compreender, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), nos remete uma reflexão sobre o que dizem os participantes com relação à inclusão: P2: “É um processo que alcança todos os alunos”; P5: “Contemplação para incluir a todos”; P10: “A inclusão acolhe os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares”. Dessa forma, percebemos que os participantes da pesquisa têm um entendimento alinhado aos dispositivos legais sobre a educação inclusiva.

Acreditamos que é um divisor de águas quando trabalhamos com a lógica de incluir a “todos”. Entretanto, não podemos esquecer que a proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial Baptista (2008). O Referencial Curricular Amazonense (2019, Art. 6º, inciso III) contribui dispondo que é necessário oferecer:

[...] igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar.

Neste sentido, P8 corrobora:

Eu vejo como um processo social, onde todos os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo

possível do normal. Então se torna uma modalidade de ensino para todos que reconhece e valoriza as diferenças de cada um.

Para que isso aconteça não podemos mensurar um projeto político que se afaste dos valores e princípios organizacionais sociais. Compreendemos que quando há o afastamento das ações prioritárias, deixamos de expressar o sentido originário e se transforma num referente sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipulações. Além disso, é de extrema urgência uma educação que ofereça o desenvolvimento de capacidades que permitam evidenciar as virtudes, fragilidades e potencialidades da democracia para favorecer uma convivência inclusiva fundada em valores que recuperem uma perspectiva integral. Dessa forma, precisamos compreender a importância dos conhecimentos científicos para conseguir melhorar as condições de vida na sociedade e reconhecer a cultura como resultado das práticas sociais através da nossa própria história (Bianchetti, 2008). P11 complementa:

Para mim, educação especial é um ramo da educação dedicado a atender as necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ela envolve a adaptação do currículo, métodos de ensino e recursos para garantir que esses alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades. A educação especial busca promover a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, proporcionando oportunidades para que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial. P7: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários ao desempenho das funções que as pessoas exercem, visando o alcance dos objetivos da instituição. P8: É uma proposta

de aplicação dos conhecimentos e valores a ser passado aos alunos para que estes possam utilizar em diversas situações do cotidiano. P9: Atitudes necessárias para o desempenho e objetivo de funções. P10: Uma forma de agir e reagir adequadamente.

Nesse sentido, é preciso a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Conforme afirmam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), não é somente a força ou a intensidade da motivação dos alunos que importa. A escola e os professores em suas salas de aula deveriam criar um ambiente de aprendizagem que valorize a motivação, a criatividade e a positividade de suas tarefas diárias. Os professores podem fazer isso ajudando os alunos a adquirirem imediatamente aprendizagens ou direcionando os objetivos para tarefas e metas intrínsecas imediatas ou apoiando a percepção do local de controle dos alunos ou sua motivação autônoma. Isso significa, como afirma o participante P3: “Ter conhecimento da dificuldade que os alunos apresentam e dividir com os colegas da escola”.

Para Nóvoa (2022), o saber e a competência para o exercício profissional do docente são temas que estão em constante discussão na literatura educacional. Mesmo com os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo dentro e fora do ambiente escolar, propiciando aos alunos acesso a uma grande quantidade de informação, o professor ainda tem papel fundamental no processo de formação e educação do ser humano. Nesse sentido, precisa estar capacitado para mediar a troca de saberes e criar condições para que os alunos sejam

estimulados a pensar e a sistematizar os saberes ensinados. Gasque e Costa (2003, p. 55) compreendem que

A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados.

De acordo com Silva (2022), nas práticas pedagógicas inclusivas insere-se também o princípio da colaboração do planejamento e da avaliação, em atenção à diversidade e às diferenças dos alunos. Neste sentido, o participante P11 relata a necessidade de “Adaptação Pedagógica: Saber ajustar métodos de ensino e materiais didáticos para atender às diferentes necessidades dos alunos é crucial para garantir que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado”. Assim, compreendemos que professor precisa descrever os elementos integrantes do plano de aula coletivo e individual, considerando os aspectos organizacionais: objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos, temporalidade, avaliação de diferentes áreas do conhecimento, considerando a presença de alunos com deficiência em sala de aula; discutir sobre os elementos constitutivos do planejamento educacional individualizado, considerando as necessidades específicas e explicar importância da avaliação da aprendizagem, buscando a inclusão de todos e todas.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que os professores compreendem a importância de aprender a construir o conhecimento, formando conceitos sólidos para agir e reagir diante de si-

tuações reais que os alunos apresentam no dia a dia de sala de aula. Para a formação dos conceitos sólidos é necessário que os professores desenvolvam autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, empatia, determinação, sempre pensando manter o diálogo e principalmente a coletividade. “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 69). Dessa maneira, os docentes passam a cultivar determinados saberes, conseguem mobilizar recursos cognitivos para a resolução de situações problemas ou situações inusitadas. Nesse sentido, é importante o professor desenvolver habilidades e competências capazes de auxiliá-lo na busca de como trabalhar com a heterogeneidade, que é comum em qualquer sala de aula, e consequentemente com o tempo de aprendizagem e dificuldades a partir da necessidade que cada aluno apresenta no seu dia a dia.

Perrenoud (2002) argumenta que na teoria o professor deve ter competências para resolver problemas, ou seja, quando estes surgem, o professor intervém e busca a melhor solução para o caso. Isso acontece durante o desempenho da prática docente. Entretanto, não é possível a ocorrência de tal fato sem que o professor tenha saberes abrangentes que integrem saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes provenientes da experiência. “O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2011, p. 28). Isso requer que o professor seja também um sujeito crítico, nutrido de habilidades e conhecimentos, para aguçar a curiosidade do educando e satisfazê-la.

Dessa forma, a pesquisa suscita estudos futuros relacionados à Educação Inclusiva, pensando sempre na va-

lorização da diversidade como aspectos fundamentais para uma educação que reconheça as complexidades do processo de ensino e aprendizagem, que considere os fatores como a realidade do aluno e o contexto de vida social, cultural e política. Nesse sentido, vislumbramos novos estudos de caso, seja junto de famílias ou de estudantes, possibilitando outras discussões e investigações acerca de uma temática tão necessária e importante, seja do ponto de vista científico, histórico ou social. Apesar das vitórias alcançadas em relação à Educação Inclusiva, ainda observamos um grande abismo que separa o sentido do “cumpra-se”, com o que acontece entre as paredes.

Referências

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense para a Educação Inclusiva**. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2019.

BAPTISTA, C. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, pp. 18-32, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, R. G. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, pp. 233-258, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

CARMO, B. C. M.; Et AL. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-28, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRUZ, L.; DAVID, L. N. B. K.; DOMINIK, R. S. A formação de professores e os ciclos escolares: memórias e diálogos em construção. In: DAVID, L. N. B.; DOMINIQUE, R. S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010. Pp. 121-159.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo: inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, S. L. F.; PACÍFICO, J. M. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Revista EDUCA**, v. 2, n. 4, pp. 1-17, 2015.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA; S. M. S. C. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, pp. 54-61, 2003.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LENS, W., MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, pp. 17-20, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, v. 11, pp. 1-42, 2009.

MACHADO, F. C.; Et AL. Ações inclusivas no Campus Alegrete: entre ideias e ações. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. **Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, 2006.

MENEGAT, J.; RAMOS, R. C. Introdução à metodologia da pesquisa científica. In: MOREIRA, L. V. C.; MENEGAT, J. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisas científicas**. São Paulo: Dialética, 2022. Pp. 15-40.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; Et AL. (Orgs.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, M.; CARLINDO, E. P. Uma contribuição acerca da epistemologia da prática: formação e atuação docente. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação [on-line]**. 2007. Pp. 172-181.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

ZEPPONE, R. M. O.; MUZETTI, L. R. Pessoa com deficiência na pós-graduação: a conquista do improvável. In: CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: UFSCar, 2013. Pp. 115-141.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO AMAZONAS

Ronaldo Campelo da Cunha

Introdução

O interesse para o desenvolvimento da pesquisa surgiu em decorrência do estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que alterou os artigos: 24º, 26º e 36º (e inclusão de novos, como por exemplo o 35A) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nacional em todo o Brasil (Brasil, 1996) e, de igual forma, acompanhou esta mudança, a rede estadual de ensino do Amazonas. Esta ocorreu de forma gradual: 2022 com os alunos dos primeiros anos; 2023 com alunos dos primeiros e segundos anos e, em 2024, fechando este ciclo com alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos, todos do Ensino Médio (Brasil, 2021).

Com o disposto no referido dispositivo, existem desdobramentos que abrangem os sujeitos desta mudança: secretarias de ensino, gestores, alunos, etc. e aqui em particular, os professores que exercem a docência na área de Ciências da Natureza, a qual está composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química. Estes componentes passam por mudanças significativas enquanto aulas planejadas e executadas; em outras palavras, um olhar um caminhar mais articulado (interdisciplinar) destes saberes científicos.

É neste cenário (de implementação), que construímos o nosso problema de pesquisa: Como os professores

que exercem a docência no Ensino Médio, na Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes (Manaus, Amazonas), em componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, percebem as (im)possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares neste contexto, a partir das suas narrativas?

A unidade de estudo foi a Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes, situada no município de Manaus, no Estado do Amazonas. Os participantes do estudo são os professores que exercem a docência no Ensino Médio, em componentes curriculares da área de Ciências da Natureza, na referida Escola. Para a coleta de dados foram usados os documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021), o Referencial Curricular Amazonsense-Ensino Médio, RCA-EM (Amazonas, 2021b), e a Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas, PCP-EM (Amazonas, 2021a) - em uma análise documental e a aplicação de um questionário aos professores, disponibilizado pela ferramenta *Google forms*. A pesquisa está fundamentada de modo geral em pressupostos teóricos de autores diversos (diferenciados) do campo educacional, do campo de elaboração de pesquisas científicas e do campo filosófico-antropológico-sociológico.

Fundamentação teórica

Antes de adentrarmos à temática do Ensino Médio propriamente dito, faremos uma breve incursão aos pressupostos teóricos relacionados com a *práxis* pedagógica e interdisciplinaridade.

A práxis pedagógica e a interdisciplinaridade

Franco (2008), ao aprofundar a discussão sobre a pedagogia como um campo específico do conhecimento sobre o saber prático da educação, ou seja, como um campo no qual a prática pudesse se aproximar da teoria no sentido de saber educar e saber fazer, aprofunda-se na relação entre teoria e prática no sentido de que este não é um fazer sem sentido. Outro ponto que destaca é que a pedagogia, como ciência da educação, não é uma pedagogia no sentido de formação de professores: a autora critica este posicionamento.

Primeiro, a autora (Franco, 2008) relata que a pedagogia foi perdendo gradativamente a possibilidade de se fazer ciência, isto porque foi adentrando aos moldes da ciência positivista (ciência moderna); nesse sentido, acabou por se 34 distanciar cada vez mais de sua identidade epistemológica, não se articulando à sociedade. Isto ocasionou a possibilidade de outras ciências, não pedagógicas, assumirem este papel. Outro ponto é sobre a pedagogia como ciência da educação: que resposta a autora nos dá? O objeto de estudo da pedagogia é a educação. Contudo, este caminho não está bem estabelecido na prática pois, no Brasil, a pedagoga está retratada como uma professora dos anos iniciais, ou ainda como uma pessoa que trata tudo na escola (como por exemplo, funções de gestão escolar, como se fosse um vice-gestor), menos com a função que lhe foi conferida - a pedagogia -, como ciência da educação.

Ampliando um pouco mais, o objeto de estudo da pedagogia é a educação como prática social humana, na qual há uma dialética entre o homem e o mundo em que ele se encontra, incluso historicamente, e este não pode ser compreendido pelo método positivista, que acaba por

congelar alguns momentos. A educação como prática social histórica transforma-se pelas ações humanas e produz transformações a quem dela participa. A educação como objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la produz alterações a quem dela se apropria e, por fim, a educação está sujeita a imprevistos e tem por finalidade a humanização do homem no sentido de emancipação (Franco, 2008).

O segundo ponto, ainda conforme Franco (2008) foi a relação teoria e prática e o conceito de práxis. O conceito de práxis é diferente da prática, do agir prático, da poíesis, que é o fazer artesanal, o fabricar. A práxis não seria esta prática, seria um agir intencionado e é diferente, também, do agir teórico que, para os gregos - episteme -, significa refletir, pensar. No campo educacional são apontadas pautas de discussão. Primeiramente, a relação teoria e prática, e da práxis pedagógica: o professor tem a prática educativa, tem experiência dentro da sala de aula, tem a teoria, que são as epistemes, os conhecimentos, mas precisa refletir a práxis, que é o fazer intencional. Ou seja, não é fazer a prática por fazer em sala de aula, é necessário haver intencionalidade e isto nos leva ao segundo ponto de discussão, que é a diferença entre práxis educativa e prática educativa. A prática educativa é mais instrumental, mais localizada e a práxis educativa é maior, é o saber intencionado, racional, que inclui teoria, e inclui os saberes advindos da prática (Franco, 2008).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, do ponto de vista histórico, partimos dos estudos de Jantsch e Bianchetti (2011) que nos fazem ir aos primórdios do conhecimento da humanidade, na Grécia antiga, onde o entendimento acerca da interdisciplinaridade parte de uma visão filosófica da organização da sociedade da época, em que na

produção do conhecimento não se podia cogitar a respeito da interdisciplinaridade, uma vez que “[...] o objeto epistemológico simplesmente era o conhecimento, que podia se desdobrar em subdivisões, sem que isso evocasse a fragmentação ou a necessidade de totalização ou retotalização desse conhecimento” (Jantsch; Bianchetti, 2011a, p. 164). Em linhas gerais, com estes primeiros filósofos não havia a preocupação com a fragmentação do conhecimento. Já a partir das teorias aristotélicas, embora também não se tinha esta preocupação (da fragmentação), percebia-se uma leve manifestação voltada para as especializações.

No Brasil, a interdisciplinaridade surge por volta da década de 1970 e pode ser organizada teoricamente em três momentos (descritos como tentativas) entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. Em uma delas teríamos o seguinte esboço: 1970 - busca por uma definição acerca do que viria ser interdisciplinaridade, pois havia dificuldades que se apresentavam no Brasil nesta década, como dificuldade de tradução ou escrita da palavra e dificuldade de pronúncia, além do modismo que o vocabulário desencadeou, o qual, segundo a autora, passou a ser uma palavra de ordem a ser empreendida na educação; 1980 - se concentrou em tentativas de explicar um método para a interdisciplinaridade; e, por fim, 1990 - com um caminho para a construção de uma teoria sobre a interdisciplinaridade (Fazenda, 2012).

Interdisciplinaridade é exatamente uma ideia de reciprocidade. Espaços interdisciplinares são formados quando diversas disciplinas (ou campos de saber) dialogam e agem um sobre o outro, além de permitir agir sobre si mesma, ou seja, é um agir, um sobre o outro e sobre si mesma (Barros, 2019). Para o autor, esta orientação (no sentido direcional)

parte do interior de uma disciplina, a qual precisa, deseja renovar-se a partir de si mesma e a partir de outras.

A interdisciplinaridade também é lugar de conflitos consigo mesmo e com os outros. Não queremos dizer no sentido literal, longe disso; queremos trazer aqui a ideia do desconforto que provoca, no realizar práticas pedagógicas, para aqueles(as) que realizam e nos outros, e vice-versa. Não podemos acreditar que ao realizá-las, isto não venha a nos transformar enquanto sujeitos participantes e praticantes. A interdisciplinaridade também é superação. De superar nossos limites previamente traçados (no currículo) no interior de cada disciplina e, também enquanto sujeito(s) do processo ensino-aprendizagem (professores, alunos, comunidade, etc). A cada dia, em cada atividade com este viés de interdisciplinaridade, o professor ganha experiência e o processo ensino-aprendizagem (professor-aluno) ganha novos horizontes (agora: professor-aluno-professores) superando expectativas já pré-estabelecidas com as especializações e que vem continuando sua perpétua hegemonia nas escolas. A interdisciplinaridade vem para romper com este ciclo, mesmo que ainda timidamente em muitas áreas do saber (Fazenda, 2002, 2008, 2011 e 2012); Barros (2019), Lück (2013).

O (novo) Ensino Médio no Brasil e os dispositivos legais

No que concerne às mudanças ocorridas no Ensino Médio (primeira parte da análise documental), verificamos que a Lei nº 13.415/2017 altera alguns artigos da LDB 9.394/96 (Art. 24º), dentre os quais citamos: carga horária anual, que passa de 800 para 1400 horas; Art. 26º: inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios; (Art. 35º-A): definição das áreas do conhecimento em Linguagens,

Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. De modo geral, dentre os artigos citados, houve entre os professores pesquisados maior menção em relação à carga horária, que diminuiu. Outro documento analisado foi a BNCC que, a princípio, organiza os componentes curriculares de forma integral e (co)relacionada em temas curricularmente presentes nas áreas de conhecimento. No caso da área das Ciências da Natureza, temos três grandes blocos: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. A este respeito verificamos, dentre os professores participantes desta pesquisa, que esta organização contribuiu para com a formação integral dos estudantes. Já com relação aos conteúdos, observamos uma crítica no sentido de que este formato não oferece um bom seguimento organizacional.

Três documentos se fizeram presentes na análise: a Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, o RCA-EM e, por fim, a PCP-EM do Amazonas. Verificamos que o cronograma (para o estado do Amazonas) se manteve com: o ano de 2022 para os primeiros anos; em 2023 foram agregadas as séries de primeiros e segundos anos; e, em 2024, fechou o ciclo com primeiros, segundos e terceiros anos. Um ponto importante é que este segmento se manteve mesmo com o surgimento de outra Portaria (MEC nº 627 de 04 de abril de 2023), que suspendeu a anterior e, com a Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024, que propôs novas alterações na BNCC. Nesta última, citamos algo que foi muito relatado pelos professores de Ciências: a carga horária retorna para 2400 horas (na Formação Geral básica) com os primeiros anos a partir do ano de 2025, também de forma gradual, iniciando com os primeiros anos.

No estado do Amazonas tivemos dois documentos no processo de implementação: o RCA-EM e o PCP-EM.

Com o primeiro, percebemos sua sustentação (de mudança curricular) na precariedade que vinha se mantendo acerca dos conteúdos que eram ministrados. Uma delas seria o distanciamento entre os componentes curriculares, formando estudantes com conhecimentos fragmentados. Por isso, o compromisso com a formação integral dos estudantes da rede de ensino, sendo proposta de forma efetiva e de qualidade. A PCP-EM, resulta, a princípio, no comprometimento com a formação dos estudantes como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Este documento se espelha na BNCC ao organizar os componentes curriculares entre: Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs), de forma que possam ser trabalhados(as) de forma mais interdisciplinar, estreitando os laços entre os saberes e promovendo diálogos, não somente aos pertencentes àquela determinada área do conhecimento, mas entre todas.

Análise e discussão dos resultados

Neste tópico apresentamos as análises dos dados da pesquisa de campo que realizamos junto aos professores de Ciências da Natureza da E. E. Senador Manuel Severiano Nunes. Oito de treze docentes responderam ao questionário e as respostas foram analisadas a partir de duas categorias conforme Bardin (2011): 1) as possibilidades de interdisciplinaridade a partir do entendimento dos professores sobre a BNCC, PCP-EM, em suas práticas educativas no Novo Ensino Médio; 2) as dificuldades que os professores percebem para a concepção de práticas interdisciplinares.

Na primeira categoria, discutimos acerca das respostas de professores que abraçaram como possibilidade as práticas pedagógicas interdisciplinares no Novo Ensino

Médio de componente curricular de ciências da Natureza que é nosso alvo aqui. Pergunta 1: Indique de 0 a 5, sendo zero nada e 5 muito, se você acredita que o Novo Ensino Médio traz implicações para as práticas pedagógicas na sua área. Encabeçando, temos a primeira pergunta que quer saber dos pesquisados, se o Novo Ensino Médio vem de alguma forma trazendo implicações nos componentes curriculares da área de ciências. Como resultado, obtivemos 42,9% dos professores (três professores) que perceberam que o Novo Ensino Médio apresenta muitas implicações sobre suas práticas pedagógicas. As demais respostas (um professor em cada), que corresponde a 14,3% variando entre 0, 1 ,2, 3 e 4, como escolha. É preciso dizer que ainda nos encontramos em momentos de dúvidas do quanto este Novo Ensino Médio vem impactando em nossas práticas pedagógicas. Nestes três últimos anos (2022 a 2024) passamos de processo de implementação para quem sabe num futuro próximo, vivenciarmos as novas alterações regulamentares na BNCC. A exemplo disso, temos o Art. 35 C que trata sobre o retorno da carga horária da Formação Geral Básica para 2400 horas, sendo este reposto nos três anos do Ensino Médio a partir do ano de 2025 (Brasil, 2024); mas até o fim de 2024 seguimos pelo que antes tinha sido traçado pela portaria nº 521, mesmo que esta tenha sido alterada pela portaria nº 627 (Brasil, 2021).

A pergunta 2 versou: Como as mudanças da BNCC impactaram a sua prática pedagógica? Compreendemos o que vem propondo a BNCC em questões de melhor formar os estudantes na sua forma integral, com vistas a uma melhor compreensão da realidade e isto é uma possibilidade para o Novo Ensino Médio. Não podemos deixar de mencionar ainda sobre o quão importante é o conhe-

cimento da Física para a compreensão dos Fenômenos da natureza, como é o caso do Professor C, algo que deve ser comumente compartilhado, também, por muitos professores dos componentes de Biologia e Química. O Professor E também aponta pontos positivos: “[...] as mudanças da BNCC, elas têm impactos significativos nas minhas práticas pedagógicas, proporcionando um novo olhar em relação à minha área e novas metodologias de avaliação”. Aqui o professor em destaque nos traz questões de práticas pedagógicas influenciadas pela BNCC; práticas amplamente conceituadas por Franco (2008) como algo que viesse a se aproximar da teoria e com sentido de saber educar e saber fazer. O Professor E se refere aos pontos de inserção curricular que a BNCC promove nas práticas pedagógicas no Ensino Médio; e, para aqueles que refletem sobre suas práticas, ou seja, olham os aportes teóricos, acabam por notar o quão impactantes foram e como estão sendo tais mudanças; por isso acreditamos que tivemos respostas como: impactos significativos, um novo olhar e novas metodologias. Podemos ir além, porque este professor teve que se reinventar quanto às suas práticas em sala de aula, tanto a nível de planejamentos quanto de atuação do cotidiano escolar.

A pergunta 3 foi: Quais foram as maiores possibilidades desde a BNCC? dois professores que experienciaram possibilidades e citam o aluno no contexto do Novo Ensino Médio (Professor B e Professor E), vão ao encontro dos fundamentos discutidos acima (BNCC e PCP-EM). O primeiro nos diz que a BNCC confere “[...] ferramentas que enriqueceram as perspectivas de mundo dos alunos” (Professor B), ou seja, este coloca justamente que BNCC traz ferramentas que levam os alunos para além da habitual sala de aula, podendo contribuir no (e para) o processo

ensino-aprendizagem indo além, para o contexto em que estes alunos se encontram, que é meio social. Já o segundo professor coloca que ter o aluno como protagonista pode “[...] ampliar as práticas de autoconhecimento, letramento científico, estimulando a aprendizagem por meio de práticas interdisciplinares” (Professor E). Ou seja, aqui aparece o protagonismo, que também direciona os alunos para vivenciar situações do cotidiano (Brasil, 2018) e com letramento científico, algo que está mais relacionado às competências e habilidades que os alunos devem desenvolver durante e a após o Ensino Médio (Brasil, 2018; Amazonas, 2021a e 2021b). Para destacar: a BNCC menciona sobre competências e habilidades que permitirão uma maior ampliação, nos alunos, sobre as chamadas aprendizagens essenciais (Brasil, 2018). Podemos, ainda, estabelecer esta relação, quando o Professor G escreve “uso de metodologias ativas” ou com “aprendizagem significativa”, ou ainda “participação ativa” e nas “inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula”. No nosso entendimento, Professor G consegue ir muito além do que propõe a BNCC e bem próximo ao que se encontra descrito no relatório da Unesco (Delors *et al*, 1996) que coloca os deveres dos educadores em transmitir não só conhecimento.

A próxima pergunta buscou saber: O que, no seu entendimento, um professor da área de Ciências da Natureza precisa levar em conta ao planejar atividades interdisciplinares? O Professor F compreende que o educador precisa, antes de tudo, “verificar os conteúdos que se associam e realizar práticas pedagógicas. Que conteúdos essenciais sejam trabalhados antes, para um melhor entendimento na associação [...]” destes. Por último, temos o Professor C, o qual acredita que antes se necessita realizar a [...] identificação de

temas ou problemas comuns: Identificar temas, questões ou problemas que possam ser explorados de maneira complementar pelas disciplinas de Ciências da Natureza. Isso pode envolver questões ambientais, saúde, tecnologia, entre outros temas interdisciplinares relevantes. (Professor C). Novamente voltamos à questão dos conteúdos que se encontram previamente disponíveis nos principais documentos que regem o Novo Ensino Médio. Aqui no estado do Amazonas, a Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio do Amazonas (PCP-EM) (Amazonas, 2021a) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA-EM) (Amazonas, 2021b) foram previamente organizados a pensar de forma interdisciplinar. A BNCC (Brasil, 2018) é quem direciona os estados e municípios brasileiros, porém, a provocação aqui realizada a cada um desses professores foi algo mais prático: olhar estes documentos curriculares e, a partir de então, sentar e organizar seus planejamentos (de aula, bimestrais ou anuais) de forma a dialogarem interdisciplinarmente; ou seja, com viés mais prático. O Professor E apontou “a metodologia que um professor da área de Ciências da Natureza necessita levar em conta”. Já o Professor D respondeu apontando a [...] colaboração entre professores: Trabalhar em colaboração com professores de outras disciplinas envolvidas para planejar de maneira integrada. Isso inclui a definição de papéis e responsabilidades de cada professor na implementação das atividades interdisciplinares. (Professor D). Percebemos o sentido democrático apontado por Freire (2002) ao pensar e elaborar práticas pedagógicas. Ou ainda, sintonia com os dizeres de Lück (2013), que conceitua interdisciplinaridade como a globalização do conhecimento, ou a busca do estabelecimento de unidade nas diversidades, de ações dialéticas e da superação da visão dicotômica entre a disciplinaridade.

Na sequência, perguntamos: Quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades para atuar com práticas pedagógicas interdisciplinares? Primeiramente, o Professor A diz que sua maior dificuldade está em “acertar com o outro professor o conteúdo”. Só recordando, Fazenda (2008; 2011) discute práticas interdisciplinares como colaboração, ou corroboração, entre várias disciplinas e isto nos leva ao ponto sobre a existência de diálogo entre professores, onde possa haver intensa reciprocidade. Não existe interdisciplinaridade sem colaboração, ou corroboração entre as disciplinas. Por isso, o Professor A diz que esta é sua maior dificuldade, pois pode não haver a colaboração entre docentes no seu ponto de vista. Pontuamos aqui, para agregar mais informações, que esta corroboração às vezes é um obstáculo (e desafio) para aqueles que desejam seguir pelo viés de práticas interdisciplinares. Por isso, nos sentamos à mesa de dificuldades junto a este professor (Professor A) e cremos que muitos outros se colocam na mesma situação; não que não existam aqueles dispostos ao diálogo, tão estudado, ao longo das décadas pelos teóricos da interdisciplinaridade (Barros, 2019); Lück, 2013; Fazenda, 2008, 2011, 2012). O Professor C pontua alguns pontos de dificuldades em relação a práticas interdisciplinares. Segundo este professor, as maiores dificuldades podem incluir: primeiro, Barreiras estruturais e organizacionais: “Muitas escolas têm estruturas curriculares rígidas e horários limitados, o que pode dificultar a integração efetiva entre disciplinas. A falta de tempo dedicado à colaboração entre professores de diferentes áreas também pode ser um obstáculo”. A ideia de currículo rígido também foi uma das críticas apontadas pelos autores Siqueira e Moradillo (2022), referindo que, com advento da BNCC houve a tentativa de substituição de

um currículo antes inchado, por currículos mais enxutos e dinâmicos. Porém, estes autores relatam que, na prática, apresentou-se como sendo busca pelo controle dos futuros dos jovens (algo visto nos chamados itinerários formativos, que destina a qual curso, ou aprofundamento, as escolas e os alunos devem realizar).

A última pergunta que trazemos para o recorte que compõe este capítulo foi assim formulada: Conte brevemente uma atividade interdisciplinar da qual tenha participado. Neste sentido, somente um docente afirmou não ter participado em tais atividades. Entre os demais, selecionamos o Professor A, que experienciou uma atividade de tema “empuxo e bexiga natatória dos peixes” junto aos seus alunos. O Professor E relatou que a atividade foi em um projeto de tema “Projeto pequeno e jovem cientista [...]”, que tinha como objetivo “[...] uma abordagem interdisciplinar por meio da experimentação, proporcionando uma aprendizagem significativa no âmbito da ciência”. Já o Professor F contou sobre uma “exposição de cartazes com temáticas variadas e feira de ciências”. Acerca da importância de cada uma das atividades acima, estão as contribuições que Fazenda (2012) defende sobre ser um professor interdisciplinar, que promove para o rompimento dos moldes da escola tida como tradicional, onde vem se perpetuando um ensino por migalhas e os alunos não são vistos como protagonistas. A autora também confirma que quando não há diálogo entre os componentes curriculares, não haverá troca de conhecimentos entre alunos e professores. Pois bem, percebemos que tirar professores e alunos da zona de conforto, situação proporcionada pelo modelo de escola tradicional não é uma tarefa fácil. Cada um dos professores acima descritos (Professores A, E e F) vai nessa direção: ir

além do habitual das quatro paredes ou escolher o caminho da disciplinaridade. Notamos que percorrer novos horizontes de conhecimentos, de experimentação, de novos olhares e práticas, deve fazer parte do ser professor, ainda mais nestes momentos de Novo Ensino Médio em que nos encontramos. Tomamos de empréstimo, para fecharmos nossa inferência, as palavras de Kemmis (1996), que diz que o professor tem que ser um prático e um investigador, um profissional que age e que faz pesquisa sobre suas práticas.

Considerações finais

Para relembrar, na pesquisa aqui descrita desenhamos duas categorias prévias a partir das orientações de Bardin (2011): possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares no Novo Ensino Médio; e desafios ou impossibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares no Novo Ensino Médio. No primeiro, surgiram respostas (dentro os sujeitos aqui pesquisados) que apontaram os alunos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Além disso, se fizeram presentes também: as práticas pedagógicas se tornando mais dinâmicas, engajadas e participativas; alunos indo além da habitual sala de aula; e a BNCC incentivando e integrando os currículos.

Quanto a questões de práticas pedagógicas interdisciplinares (e conceitos), as respostas variaram, mas duas chamaram a atenção: uma maneira de associar e integrar as disciplinas e os conteúdos e estas acabam por deixar as práticas mais completas, ampliando a mente dos alunos, tornando assim o ato de ensinar-aprender mais relevante, aplicável e significativa. Não podemos deixar de mencionar que um professor apontou que, ao realizar práticas peda-

gógicas interdisciplinares, teremos uma maior colaboração entre os professores.

Quanto à segunda categoria, de impossibilidades, os professores pesquisados responderam, em sua maioria, que a BNCC impacta diretamente em suas práticas pedagógicas, principalmente nos conteúdos que, segundo eles(as), foram reduzidos drasticamente. Além disso, alguns se posicionaram quanto à organização e distribuição dos conteúdos, relatando que com a BNCC tem-se uma descontinuidade; isto fez com que alguns destes professores buscassem de alguma forma adequá-los. Outro ponto foi quanto à carga horária que, igualmente aos conteúdos, diminuiu, impactando também nas práticas pedagógicas.

Em relação às práticas interdisciplinares, houve aquele(a) que apontou a falta de formação específica para tal; e, indiretamente ligada às práticas pedagógicas, a falta de recursos, de diálogo entre os professores, existência de barreiras estruturais e organizacionais, ou seja, a escola ainda não se encontra bem-preparada (organizada) para que o Novo Ensino Médio integre conteúdos e componentes curriculares de maneira interdisciplinar. Por fim, não podemos deixar de pontuar algumas limitações do estudo que se fizeram presentes ao longo destes quase dois anos de caminhada, período em que estivemos acompanhando os professores de Ciências da Escola Estadual Senador Manoel Severiano Nunes. Quanto a isto, podemos citar 131 as inconstâncias documentais do Novo Ensino Médio; não todos, mas aqueles que dizem respeito ao cronograma de implementação (Portaria nº 521/2021) e à BNCC. Tivemos que ficar atentos às mudanças que poderiam ocorrer (e ocorreram, de fato) no período em que nos encontrávamos na pesquisa de campo e documental. O que queremos

trazer com este relato é que ficamos em estado de alerta, pois quaisquer novas alterações nos fariam voltar ao esboço escrito, para um alinhamento ou reformulação.

Apesar de que já prevíamos que este cenário poderia ocorrer, tornou-se desafiador (limitador, até), tendo em vista que nos encontrávamos fazendo parte do processo de implementação do Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, pesquisando a respeito. Há incertezas que se mantêm vivas no processo, visto que, a partir do ano de 2025, iremos nos defrontar com outro cronograma de implementação, que é outro cenário: o de continuidade, daqueles(as) que se encontram no processo, dando sequência ao ciclo que se tinha iniciado e o novo, que será iniciado com os primeiros anos. Isto novamente nos afetará (in)diretamente, principalmente em relação às práticas pedagógicas.

Referências

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino. Manaus: 2021a.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense – Ensino médio (RCA-EM)**. Manaus: Secretaria de Estado e Educação do Amazonas, 2021b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, J. D'A. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Nota Técnica Informativa Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Novo Ensino Médio**. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, 2024.

DELORS, J.; Et AL. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 1996.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Imanência, História e Interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KEMMIS, S. Prólogo: La teoría de la práctica educativa. In: CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996. Pp. 17-38.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SIQUEIRA, R. M.; MORADILLO, E. F. As Ciências da Natureza na BNCC Para o Ensino Médio: Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, pp. 421–441, 2022.

A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BNCC E A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO AMAZONAS: ENTRE DIRETRIZES E PRÁTICAS

Dalcifran Taveira de Oliveira

Introdução

A educação no Brasil tem passado por mudanças significativas, que trouxeram transformações importantes para o ambiente escolar. O estudante agora é visto como protagonista no processo de construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O momento atual exige criatividade e ousadia para inovar, formando estudantes que não apenas repetem atividades, mas que assumem uma postura investigativa, capazes de resolver problemas do cotidiano. Como agentes ativos da sua própria aprendizagem, os alunos devem pensar criticamente, criar, estabelecer conexões, argumentar e construir conhecimento de forma autônoma.

Diante dessas transformações na educação, o professor assume um papel crucial na formação dos alunos. A necessidade de inovação pedagógica surge, exigindo que o educador inspire e motive os estudantes a explorarem, questionarem e criarem. Agora, mais do que transmitir conhecimento, o professor deve atuar como mediador, guiando os alunos na construção de habilidades e competências essenciais para o século XXI. A postura investigativa do estudante é incentivada, e o professor precisa desafiar-se a construir pontes entre o currículo e as demandas contemporâneas, preparando os alunos para resolver desafios do mundo real com pensamento crítico e argumentação sólida.

Em meio às constantes mudanças no cenário educacional e às exigências de um ensino mais conectado com a realidade dos alunos, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas tradicionais. A gamificação, ao integrar elementos dos jogos ao processo de ensino, tem se mostrado uma alternativa promissora para estimular o interesse dos estudantes e promover aprendizagens mais significativas. Considerando o contexto amazônico, compreender como os documentos oficiais – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (PCP/AM) – amparam essa estratégia, revela-se essencial para fortalecer práticas mais contextualizadas, criativas e efetivas no ensino de Língua Portuguesa.

Este capítulo tem como objetivo compreender de que maneira a BNCC e a PCP/AM fundamentam o uso da gamificação como uma estratégia pedagógica voltada ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A intenção é compreender em que medida esses documentos legitimam e incentivam o uso de metodologias ativas, especialmente a gamificação, contribuindo para uma prática docente mais dinâmica, significativa e conectada às necessidades dos estudantes amazonenses.

Do ponto de vista de seu delineamento metodológico, este capítulo baseia-se em uma pesquisa de natureza teórica, com abordagem documental e caráter exploratório. A investigação concentrou-se nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com atenção especial ao uso da gamificação como estratégia educativa. Para tanto, foram analisados dois documentos oficiais: a BNCC (2018) e a PCP/AM (2021). A análise dos dados seguiu as diretrizes

de Cellard (2012), fundamentando-se em cinco dimensões da análise documental: o contexto, a autoria, a autenticidade e confiabilidade dos textos, a natureza dos documentos e os conceitos-chave, permitindo uma compreensão mais ampla sobre os fundamentos que amparam a gamificação no contexto educacional brasileiro.

O capítulo está estruturado em quatro tópicos: a introdução; a fundamentação teórica; a análise e discussão dos resultados; e as considerações finais.

Fundamentação teórica

O presente estudo situa-se no campo da Educação e, para termos um melhor entendimento neste campo de pesquisa, convém iniciarmos uma reflexão por meio da seguinte indagação: o que é educação? O questionamento inicial nos incita a mergulhar nas palavras de Brandão (2007, p. 47) ao mencionar que “os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes”. Afinal, não existe a educação, nem propriamente, uma educação. A educação é uma prática social, é uma prática humana, constitutiva do ser social do homem, desde a aldeia até a civilização do mais avançado desenvolvimento tecno-científico. Brandão (2007, p. 7) afirma que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

De acordo com Brandão (2007), a educação está presente em todos os lugares, de várias formas. Todos nós incorporamos aspectos de nossa vida à educação, integrando-a em nosso cotidiano para adquirir conhecimento, desenvolver habilidades, alcançar uma identidade ou interagir com os outros. Seria correto considerar que existe apenas uma forma de educação? Não. É mais apropriado falar em “Educações”, já que não há um método único ou modelo educacional. Por essa razão, é essencial compreender que a escola não é o único cenário onde a educação se manifesta. Ela vai além disso, permeando diversas esferas da vida.

O surgimento da escola e o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica atual

Hoje em dia, com a presença constante das escolas por toda parte, é comum pensarmos que elas sempre estiveram presentes, como algo tão antigo quanto o próprio tempo. Independentemente das memórias que guardamos, seja vivendo na cidade ou no campo, as escolas sempre fazem parte do nosso contexto. Porém, é importante compreender que essas instituições não existem desde tempos remotos; são criações humanas que surgiram em momentos específicos da história, em contextos particulares (Gauthier; Tardif, 2010).

A instituição escolar, como a entendemos hoje, tem uma história que se estende por muitos séculos e evoluiu ao longo do tempo. Antes do surgimento das escolas formais, a educação era frequentemente transmitida de forma informal dentro das comunidades. Em civilizações antigas, como a Grécia e Roma, havia escolas para a elite, onde as crianças de famílias abastadas recebiam educação formal,

muitas vezes centrada em filosofia, retórica e matemática. Gauthier e Tardif (2010) alegam, segundo a óptica de Durkheim (1969), que a escola teve sua origem na era medieval, impulsionada pela influência da Igreja.

Sibilia (2012) menciona também que no século XVII, surgiram as primeiras “escolas de aprendizagem” nos países europeus e relata que

Na Idade Média e até nos prelúdios da modernidade, por exemplo, os diversos ofícios eram diretamente cultivados em oficinas, nas quais o aprendiz burilava sua perícia auxiliando o profissional já versado na habilidade específica a ser adquirida. Nesses casos, a transmissão do saber era considerada concluída quando o discípulo recebia a anuência dos habitantes da cidade pertencentes à corporação que congregava o serviço em questão. Por outro lado, se dessa maneira se reproduziam os saberes práticos no meio popular da vida medieval, era nos ambientes impolutos dos mosteiros que se transcrevia a sabedoria emanada dos livros sagrados e da palavra divina, mediante a exegese bíblica e as narrativas protagonizadas por santos ou pecadores (Sibilia, 2012, p. 31).

Gauthier e Tardif (2010) relatam que no século XVII ocorreram mudanças significativas no ambiente educacional, resultando em transformações nos métodos de ensino então em vigor. As escolas tornaram-se mais numerosas, admitindo um maior número de crianças que passaram a frequentá-las com maior regularidade. Os professores desenvolveram novas técnicas para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Esse conjunto de técnicas não apenas abrangeu os conteúdos a serem ensinados, mas também definiu todos os aspectos da vida na sala de aula (como o ensino simultâneo, regras para comportamento, movimen-

tação, punições e a posição de cada aluno na sala). Os educadores transmitiram essas habilidades aos seus sucessores, que, por sua vez, as repassaram para os que os sucederam. Assim, ao longo do tempo, foi-se formando um conjunto de métodos de ensino padronizados, uma tradição pedagógica que perdurou por séculos.

Diante dos fatos mencionados, olharemos, de maneira breve, a criação da escola no Brasil, pois esta remonta ao período colonial, influenciada pela chegada dos colonizadores portugueses. Aranha (2012) fala que as primeiras iniciativas educacionais no país foram voltadas principalmente para a catequese e conversão dos povos nativos ao cristianismo, realizadas por ordens religiosas, como os jesuítas. Em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, foi fundada uma escola “de ler e escrever”, em Salvador, na Bahia, marcando o início formal da educação no território brasileiro. No entanto, foi somente com a instituição do Diretório dos Índios, em 1759, pela Coroa Portuguesa, que houve a expulsão dos jesuítas do país, impactando profundamente o sistema educacional. (Aranha, 2012)

Ao longo dos séculos, diversas reformas e iniciativas foram implementadas para estruturar o sistema educacional brasileiro, enfrentando desafios como a escassez de escolas, falta de acesso à educação para a população mais pobre e desigualdades regionais, até chegar aos modelos educacionais e leis que delineiam o panorama educacional atual no país. Segundo Aranha (2012, p. 522)

Uma das características da atuação do Estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século seguinte, ao se esboçar um modelo de escolarização baseado na

escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares (Aranha, 2012, p. 522)

O modelo escolar tradicional, com suas normas, métodos e estruturas rígidas, refletiu os ideais de organização e controle próprios do período de institucionalização da escola pública. Essa configuração, como observa Aranha (2012), moldou a experiência educacional por muitas décadas. No entanto, os desafios contemporâneos da educação, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes, exigem práticas pedagógicas que superem essa lógica, abrindo espaço para estratégias inovadoras como a gamificação.

Breve relato sobre as leis que regeram o processo educacional brasileiro

Neste momento, não nos prenderemos à historicidade de todas as leis que regeram o processo de educação do Brasil, mas enfatizaremos às leis segundo a Constituição de 1988. A obrigação do Estado é investir na expansão da Educação pública, gratuita e de qualidade como um direito universal da cidadania. Desta forma, com a finalidade de alcançar a todos, e em cumprimento à lei, foram criados os princípios gerais que regem a educação brasileira que estão expressos na Constituição de 1988. No seu artigo 205 ela diz que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvol-

vimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

No seu art. 206, afirma que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

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, p. 123).

Estes princípios encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96). Esta legislação determina e condiciona a proposta curricular da escola, definindo seus objetivos e orientando práticas e conhecimentos a serem desenvolvidos. Em seu Artigo 1º, considera que a educação é um conjunto de diversos processos formativos que ocorrem na sociedade através do desenvolvimento do educando “na vida familiar, na con-

vivência humana no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8), abrangendo assim todas as fontes de estímulo educativo em que o sujeito possa estar envolvido.

Segundo Pereira e Teixeira (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduziu mudanças significativas na Educação Básica de nosso país. Sua relevância não se limitou apenas ao seu conteúdo, mas principalmente pelo contexto no qual foi desenvolvido. A criação dessa legislação refletiu a participação notável de diversos setores da sociedade civil organizada, com destaque para o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

A Constituição da República Federativa do Brasil é a lei máxima, também chamada de Carta Magna por ser a fonte de toda a ordenação jurídica do Estado e de regulação da vida dos cidadãos na sociedade democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional serve para completar e explicar, sem contrariar, os princípios inscritos na Constituição no que se refere à Educação Brasileira. A Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Diante deste contexto educacional, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo destinado exclusivamente ao sistema educacional, conforme estipulado no parágrafo 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), esta é pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que têm como objetivo a formação comple-

ta dos indivíduos e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com o embasamento previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2018).

Nesta perspectiva, o Estado do Amazonas aprovou uma Resolução que regulamenta o Ensino Fundamental, e a partir da Resolução Nº 005/2021 – CEE/AM AD REFERENDUM surgiu a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental que,

Representa a congregação de todos os fundamentos e pressupostos que permeiam o contexto de reforma curricular da educação brasileira a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da aprovação do Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2021, p. 8).

Considerando esse percurso normativo, é possível perceber que as legislações e diretrizes educacionais brasileiras vêm desempenhando um papel fundamental na construção de uma escola mais democrática e comprometida com a aprendizagem de qualidade. A partir da Constituição Federal até a elaboração da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas, observa-se uma trajetória de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação integral do estudante. Reconhecer esse contexto legal não apenas amplia a compreensão sobre a estrutura do ensino no país, como também prepara o terreno para a inserção de práticas inovadoras, como a gamificação, no cotidiano escolar.

Análise e discussão dos resultados

Para compreender os fundamentos que amparam o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa, op-

tou-se por uma análise documental com base no referencial metodológico de Cellard (2012). Essa abordagem permite analisar documentos a partir de cinco dimensões fundamentais: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; e o conceito-chave e a lógica interna do texto. A partir dessas dimensões, foram examinados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (PCP/AM), a fim de identificar os fundamentos que justificam o uso da gamificação como prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental.

O contexto - a construção da BNCC teve início em 2015, após a promulgação da Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as metas do plano, estava a criação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica até 2016. Esse objetivo impulsionou a criação de um currículo unificado, destinado a orientar as escolas brasileiras sobre as habilidades, competências e conhecimentos fundamentais que os estudantes devem adquirir ao longo de sua trajetória educacional. (Brasil, 2014). Gut (2022, p. 14) complementa que a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final de 2018, “pressupõe a reestruturação curricular da Educação Básica brasileira. O documento baliza as aprendizagens essenciais a serem contempladas no ensino e na aprendizagem desta etapa educacional”.

Vale ressaltar que a BNCC surgiu em um contexto de necessidade de alinhamento curricular entre as diferentes unidades federativas do Brasil, visando garantir uma base comum de aprendizagens essenciais para todos os estudantes. Esse alinhamento era crucial para promover a equidade educacional, reduzindo disparidades regionais

e garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos, pois “a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (Brasil, 2018, p. 5).

Em 2021, o Estado do Amazonas avançou na contextualização e aplicação das diretrizes da BNCC ao aprovar a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental. Esta Proposta Curricular visa orientar as práticas pedagógicas no estado, integrando os princípios e competências estabelecidos pela BNCC com as necessidades e características dos estudantes do Amazonas. Assim, o documento se tornou um guia essencial para garantir uma educação de qualidade e equitativa, alinhada aos objetivos nacionais e adaptada ao contexto local.

Com base nesses pressupostos, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM., elaborou a Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental, na qual os docentes estaduais atribuem suas práticas pedagógicas em consonância com a Resolução Nº 005/2021 – CEE/AM AD REFERENDUM, datada no dia 26 de fevereiro de 2021, conforme seu Art. 1º que diz,

Aprovar a Proposta Curricular do Ensino Fundamental, a ser operacionalizada pela Secretaria de Educação e Desporto nas Escolas Estaduais do Amazonas, com vigência a partir do ano letivo de 2021, por estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Referencial Curricular Amazonense - RCA.

A Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental do Amazonas reúne os princípios e conceitos que fundamentam a atual mudança nos programas de estudo da educação brasileira. Essa transformação teve início com

a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense (RCA). O objetivo foi criar um documento que não só orientasse os professores em suas atividades diárias, mas também contribuísse para a elaboração de um novo currículo escolar, adaptado aos desafios atuais enfrentados pelas escolas. Esse texto convida à reflexão sobre o Ensino Fundamental, levando a repensar toda a educação básica e sugerindo práticas inovadoras que considerem tanto os professores quanto os alunos, atendendo às demandas atuais da educação pública. (Amazonas, 2021)

O autor ou os autores - A Base Nacional Comum Curricular foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento.” (Brasil, 2018, p. 5). Esta equipe multidisciplinar atuou sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). Castro (2020) menciona os principais atores que participaram do processo, destacando

Os gestores do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional; as entidades representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil; os especialistas em educação; os organismos internacionais; e os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares (Castro, 2020, p. 97-98).

De acordo com Castro (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o resultado de um amplo

processo de debate e negociação com diferentes atores no campo educacional e com a sociedade brasileira em geral.

No que diz respeito aos autores da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental são os profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM), em colaboração com especialistas em educação, pedagogos, professores da rede pública, gestores escolares e outros atores envolvidos no processo educacional do estado.

Enfim, esta proposta que chega às suas mãos é resultado de um processo de construção coletiva empreendido por professores especialistas, equipe técnico-pedagógica e colaboradores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Entretanto, somos conhecedores que sempre há um currículo sendo reconstruído na prática escolar, o que significa que, nesse sentido, professores e estudantes, os sujeitos por excelência da ação educativa, são os coautores dessa construção (Amazonas, 2021, p. 8).

O objetivo foi desenvolver uma proposta que não apenas funcionasse como uma ferramenta para auxiliar os profissionais da educação em suas atividades pedagógicas diárias, mas também na criação de um novo currículo capaz de dialogar com os desafios reais enfrentados pelas escolas contemporâneas. (Amazonas, 2021). A composição da equipe, com experiência variada e conhecimento das realidades locais, foi importante para garantir que a proposta atendesse às necessidades específicas dos estudantes amazonenses, respeitando a diversidade cultural e promovendo uma educação de qualidade e equitativa.

A autenticidade e a confiabilidade do texto - A BNCC é um documento oficial, homologado pelo Mi-

nistério da Educação (MEC) do Brasil, o que garante sua autenticidade. “A Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (Brasil, 2018, p. 05) Foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de especialistas e passou por várias fases de consulta pública e revisão antes de ser finalizado e aprovado. Esse processo de elaboração confere ao documento muita legitimidade. A autenticidade e a confiabilidade da Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas são asseguradas pela sua origem oficial e pelo processo de desenvolvimento. Elaborado pela Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) e com a participação de especialistas e educadores, o documento reflete um compromisso institucional com a educação de qualidade. A elaboração deste documento está em consonância com os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, além disso, possui o respaldo institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) que reforçam a legitimidade do documento, assegurando que ele atenda aos critérios de equidade e qualidade educacional necessários para a realidade amazonense.

A natureza do texto - A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma estrutura organizada por áreas do conhecimento e componentes curriculares especificando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa de ensino, oferecendo orientações claras na construção dos currículos escolares. Com isso, a BNCC serve como base para o desenvolvimento de políticas educacionais, direcionando a gestão e a prática pedagógica em todo o país e, além disso, visa garantir a

equidade e a qualidade da educação, promovendo uma educação integral dos estudantes.

A Proposta Curricular e Pedagógica (2021) é um documento que define diretrizes curriculares e pedagógicas para o Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do Amazonas. Ela é organizada de maneira sistemática, facilitando a compreensão e a implementação das orientações pedagógicas e está estruturada em uma introdução e quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta as bases legais do Ensino Fundamental e suas formas de organização da Rede Estadual, com ênfase no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica; o segundo capítulo aborda as relações entre currículo e competências, incluindo currículo inclusivo, temas transversais contemporâneos, competências gerais e socioemocionais, e suas aplicabilidades; no terceiro, são discutidas metodologias interdisciplinares, planejamento docente e avaliação da aprendizagem; e o último capítulo detalha os campos do organizador curricular, áreas de conhecimento, componentes curriculares e aspectos específicos de cada componente, com sugestões de atividades temáticas e práticas de linguagem.

O conceito-chave e a lógica interna do texto - O conceito-chave central da BNCC é o desenvolvimento de dez competências gerais, que representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. Essas competências são inter-relacionadas e se desdobram no tratamento didático das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, conforme os termos estabelecidos pela LDB (Brasil, 2018). Essas competências gerais incluem a valorização e

o uso do conhecimento em diversas áreas, a promoção do pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a comunicação eficiente, a responsabilidade e a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta competências que oferecem respaldo ao uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Das dez competências gerais da BNCC, destacaremos alguns que estão intimamente ligadas a esta temática. A primeira competência destaca a importância de utilizar saberes diversos para interpretar o mundo e contribuir com a sociedade – cenário em que a gamificação atua ao tornar conteúdos complexos mais acessíveis e instigantes. A segunda competência enfatiza a curiosidade, investigação e criatividade, aspectos que se alinham à dinâmica dos jogos. Já a quinta competência trata do uso crítico e ético das tecnologias digitais, o que reforça o papel da gamificação como ferramenta pedagógica atual e eficaz. Por fim, a décima competência aponta para o desenvolvimento da autonomia, resiliência e responsabilidade, qualidades que também podem ser promovidas por meio de experiências lúdicas e colaborativas nos ambientes gamificados. Esses fundamentos evidenciam como a gamificação está alinhada às diretrizes da BNCC e pode ser explorada de maneira pedagógica e transformadora na prática docente.

Além das competências gerais, a BNCC apresenta as competências específicas por Área do Conhecimento. Na área de Linguagens, especificamente na Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC define competências específicas que visam o desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Entre as competências específicas para essa etapa estão a valoriza-

ção da leitura crítica e autônoma de diferentes textos, a capacidade de produzir textos coerentes e coesos, a reflexão sobre a linguagem e suas variações, e a participação em práticas de escuta e fala em contextos diversos. (Brasil, 2018). A gamificação pode ser uma ferramenta poderosa para atingir essas competências, ao incorporar elementos lúdicos e interativos que tornam o aprendizado de Língua Portuguesa mais envolvente e eficaz. Por exemplo, jogos que incentivem a escrita criativa, a leitura de diferentes gêneros textuais ou desafios que promovam a análise crítica de textos podem alinhar-se diretamente com os objetivos estabelecidos pela BNCC, tornando a aprendizagem mais dinâmica e conectada às realidades dos estudantes.

As dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (2018) fornecem uma base sólida para o uso da gamificação como estratégia pedagógica, pois segundo Fardo (2013, p. 1-2) “esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e aprendizagem, dirigida a um público-alvo inserido na chamada geração gamer, e existem resultados positivos sendo obtidos através dessas experiências”. A gamificação pode ser utilizada para desenvolver a compreensão da língua como fenômeno cultural e social (Competência 1) e promover a apropriação da linguagem escrita (Competência 2). Ela facilita a leitura e produção de textos em diferentes mídias (Competência 3) e estimula o respeito pela variação linguística (Competência 4). Além disso, a gamificação pode ser integrada para empregar linguagem adequada em interações sociais (Competência 5), analisar informações e posicionar-se criticamente (Competência 6), e reconhecer o texto como manifestação de valores e ideologias (Competência 7). A seleção de textos e

livros (Competência 8), práticas de leitura literária (Competência 9), e o uso de práticas da cultura digital (Competência 10) são também potencializadas pela gamificação, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e engajador. Assim, essas competências embasam a gamificação como um pressuposto metodológico eficaz nas práticas pedagógicas da Língua Portuguesa, atendendo às demandas do problema da pesquisa.

No que diz respeito aos pressupostos mencionados na PCP/AM (2021), que fundamentam o uso da gamificação no ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, esta proposta reconhece a importância de metodologias ativas e participativas, como a gamificação, que transformam o aprendizado em uma experiência interativa, atendendo às necessidades individuais e coletivas dos estudantes (p.11). Também valoriza a Educação Integral, incluindo aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos, o que se alinha ao caráter lúdico e motivacional dos jogos. O documento também incentiva práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade social e cultural. A gamificação permite personalizar o ensino, tornando a aprendizagem mais acessível, inclusiva e equitativa.

Outro ponto relevante é o estímulo ao desenvolvimento de habilidades do século XXI, como criatividade, colaboração e pensamento crítico, que podem ser desenvolvidas por meio dos jogos e desafios gamificados. A proposta reforça o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento das competências socioemocionais, como resolução de problemas e tomada de decisões, aspectos contemplados na gamificação.

Destaca-se ainda a necessidade de práticas que incentivem a aprendizagem ativa e participativa. A gamificação

contribui para que os estudantes assumam papel de protagonistas: “é preciso ter em mente a intencionalidade pedagógica, tendo sempre como ponto de partida os objetivos e resultados que se quer alcançar.” (Amazonas, 2021, p.47)

Com base na análise dos documentos oficiais, é possível perceber que a gamificação está em sintonia com os princípios pedagógicos mencionados tanto na BNCC (2018) quanto na Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (2021). Ambas as orientações destacam a importância de práticas que valorizem o protagonismo do aluno, o uso de tecnologias, a diversidade, e o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI. Nesse cenário, a gamificação se apresenta como uma estratégia promissora para o ensino de Língua Portuguesa, pois contribui para tornar a aprendizagem mais atrativa, contextualizada e significativa, respeitando o ritmo e as necessidades dos estudantes.

Considerações finais

O estudo apresentado neste capítulo buscou compreender de que maneira a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular e Pedagógica do Amazonas (PCP/AM) fundamentam o uso da gamificação como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise dos documentos evidenciou que ambos os referenciais valorizam práticas educativas que favoreçam o protagonismo discente, a inclusão, a integração das tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências essenciais ao contexto contemporâneo.

Nesse sentido, a gamificação se configura como uma ferramenta didática alinhada às diretrizes curriculares, pois permite transformar o ambiente escolar em um espaço

mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes. Ao alinhar atividades gamificadas com os objetivos de aprendizagem, a gamificação favorece o engajamento, estimula a criatividade e amplia as possibilidades de compreensão da linguagem em suas múltiplas manifestações – escrita, oral, visual e digital.

Conclui-se, portanto, que há respaldo teórico e pedagógico tanto na BNCC quanto na PCP/AM que fundamentam o uso da gamificação no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Resta aos profissionais da educação refletirem sobre seu uso com intencionalidade e criatividade, explorando seu potencial para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e conectado com as realidades e as necessidades dos estudantes de hoje.

Referências

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Fundamental**. Manaus, 2021.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

CASTRO, M. H. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. ; Et AL. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Pp. 295-316.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUT, M. T. **Educação e tecnologias digitais: desafios da BNCC para a prática pedagógica no Ensino Médio de Colégio La Salle Medianeira**. [Dissertação de Mestrado]. Canoas: Universidade La Salle, 2022.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diverso olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TICS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL EM ITAMARATI/AM

Raimundo Nonato Setuba de Souza

Introdução

As transformações ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pela crescente presença das tecnologias digitais, vêm provocando impactos significativos em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram a integrar de forma cada vez mais intensa os ambientes escolares, propondo novos desafios à prática docente e exigindo a reformulação de métodos de ensino tradicionalmente estabelecidos. No campo da Educação Matemática, o uso pedagógico das TICs representa não apenas um recurso de apoio didático, mas uma possibilidade concreta de inovação metodológica, com potencial para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa.

Entretanto, apesar das diretrizes legais que incentivam a inserção das TICs no processo educativo e da valorização crescente desses recursos nas políticas públicas educacionais, sua efetiva integração ao ensino ainda encontra entraves consideráveis, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. A precariedade da infraestrutura, a escassez de formação continuada específica e as dificuldades pedagógicas enfrentadas pelos docentes são fatores que limitam a utilização qualificada dessas ferramentas nas escolas públicas brasileiras.

Partindo dessas constatações, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da dissertação realizada por este autor, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade *La Salle*, sob a orientação de Dra. Rute Henrique da Silva Ferreira. Com o título “O docente e o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de matemática: um estudo de caso do município de Itamarati/AM”, a investigação buscou compreender como os professores de Matemática que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental utilizam as TICs em sua prática pedagógica, analisando seus níveis de familiaridade, suas percepções, experiências, desafios e estratégias formativas.

Com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental, foi possível identificar padrões, lacunas e possibilidades de aprimoramento do uso das tecnologias digitais no contexto educacional amazônico. Ao propor uma análise crítica e situada da prática docente mediada pelas TICs, o estudo contribui para o debate acerca da formação de professores, da equidade no acesso à inovação pedagógica e da necessidade de políticas públicas que promovam uma educação verdadeiramente integrada à cultura digital, especialmente em regiões periféricas e de menor alcance tecnológico. A experiência investigativa revela, ainda, como a realidade de docentes em cidades do interior pode oferecer subsídios importantes para a construção de estratégias educacionais mais inclusivas, contextualizadas e eficazes.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica deste capítulo baseia-se em autores e documentos que tratam da integração das tecnologias digitais ao contexto escolar, com ênfase na prática

docente em Matemática. Discute-se a inserção das TICs na educação, seus desafios, potencialidades e implicações no ensino-aprendizagem. A abordagem contempla ainda o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Amazonense na mediação entre tecnologia e currículo, além das perspectivas sobre o uso das TICs especificamente na Educação Matemática.

Tecnologias da Informação e Comunicação na educação básica

As TICs vêm se consolidando como um dos pilares da transformação educacional, sobretudo diante das novas exigências sociais e da cultura digital. A presença constante das tecnologias digitais no cotidiano social cria demandas específicas no ambiente escolar, sobretudo no que se refere à formação e atuação do professor frente a uma geração de estudantes imersos na cultura digital (Anjos, 2018). No contexto da Educação Matemática, as TICs apresentam-se como ferramentas promissoras para o desenvolvimento de competências cognitivas de ordem superior, como análise, síntese, resolução de problemas e pensamento lógico (Barbosa, 2018; Becker, 2019).

Softwares, aplicativos e ambientes virtuais oferecem formas diversificadas de representação e simulação, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e potencializando a aprendizagem ativa e significativa. Contudo, como afirmam autores como Lévy (2010) e Pinto (2012), o uso pedagógico das TICs exige mais do que sua disponibilização nas escolas: requer mediação crítica, domínio técnico-metodológico e intencionalidade didática. As tecnologias devem ser compreendidas como linguagens

culturais e cognitivas, que ampliam os modos de ensinar e aprender, e não como soluções automáticas para os desafios educacionais.

Nesse sentido, a BNCC reconhece a cultura digital como uma das dez competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018), destacando a necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas em todas as áreas do conhecimento. No componente curricular de Matemática, a BNCC propõe o uso de ferramentas digitais para modelar situações, resolver problemas e construir representações gráficas e simbólicas, orientando o trabalho docente para a promoção de aprendizagens conectadas ao mundo contemporâneo.

De forma complementar, o Referencial Curricular Amazonense (RCA) adapta essas diretrizes à realidade regional, reconhecendo os desafios de infraestrutura, formação e conectividade enfrentados pelas escolas da região Norte. O documento sugere estratégias como o uso pedagógico de mídias móveis, plataformas digitais e softwares livres adaptados ao contexto local (Amazonas, 2021), evidenciando a necessidade de uma educação digitalmente inclusiva e territorialmente sensível.

A formação docente constitui, portanto, um eixo central para a integração qualificada das TICs. Conforme apontam Maia e Barreto (2012), muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam, de forma estruturada, a formação digital do professor. Soma-se a isso a limitação das formações continuadas, muitas vezes esporádicas, descontextualizadas ou excessivamente técnicas, que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras.

Como indicam Soffa e Torres (2009), é necessário promover um processo de ressignificação das práticas docentes, no qual as tecnologias digitais sejam integradas ao

planejamento pedagógico de maneira reflexiva, crítica e criativa. Isso implica considerar as condições materiais da escola, o perfil dos alunos e a identidade profissional dos professores, reconhecendo as TICs como mediadoras ativas do processo educativo.

Por fim, destaca-se a importância de compreender os diferentes perfis de uso das TICs entre os professores, conforme tipologia proposta por Fantin (2012), que os classifica em não usuários, iniciantes, praticantes e pioneiros. Essa categorização permite refletir sobre as trajetórias formativas dos docentes e os desafios que enfrentam na apropriação das tecnologias em sua prática cotidiana, contribuindo para a elaboração de políticas mais eficazes de formação e apoio técnico-pedagógico.

Políticas públicas, BNCC e cultura digital

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece o uso das TICs como diretriz transversal em todas as etapas da Educação Básica. No componente de Matemática, destaca-se o uso de ferramentas digitais para resolução de problemas e modelagem de situações reais. O Referencial Curricular Amazonense, por sua vez, incorpora a perspectiva da “aprendizagem móvel” como estratégia para superar barreiras geográficas e ampliar o acesso à informação e ao conhecimento.

A ênfase nas competências digitais, na criticidade diante das mídias e na produção ativa de conteúdos transforma o papel da escola e do professor. Nesse cenário, a formação docente precisa ir além do domínio técnico, contemplando aspectos éticos, didáticos e socioculturais do uso das TICs.

Formação docente e os desafios da integração tecnológica

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetiva integração das TICs ao processo de ensino e aprendizagem. Apesar das diretrizes legais que incentivam o uso pedagógico das tecnologias digitais, observa-se que a maioria dos professores da educação básica ainda enfrenta limitações significativas no que se refere à formação inicial e continuada voltada a esse domínio (Maia; Barreto, 2012).

Nos cursos de licenciatura, os conteúdos voltados ao uso das TICs geralmente aparecem de forma pontual, sem articulação sistemática com os fundamentos pedagógicos, as metodologias específicas de cada área ou com as realidades escolares. Como resultado, muitos docentes ingressam na profissão sem o preparo necessário para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias (Soffa; Torres, 2009).

A formação continuada, por sua vez, costuma ocorrer de maneira esporádica, descontextualizada ou com foco exclusivo na operacionalização técnica de ferramentas digitais. Essa abordagem, embora útil em certos aspectos, é insuficiente para promover transformações significativas nas práticas docentes. A mudança efetiva requer processos formativos que integrem teoria e prática, considerem os desafios locais, valorizem a experiência dos professores e promovam a construção coletiva de saberes.

No caso da região amazônica, como apontado pelo Referencial Curricular Amazonense, os desafios são ainda mais complexos. A dificuldade de acesso a cursos presenciais, a escassez de conectividade e a carência de programas formativos adaptados ao território agravam o distanciamento entre as exigências curriculares e as condições reais de trabalho dos

docentes. Nesses contextos, torna-se urgente a criação de políticas públicas que incentivem formações continuadas regionalizadas, flexíveis e conectadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas (Amazonas, 2021).

Ademais, é essencial reconhecer os diferentes níveis de familiaridade e apropriação das TICs entre os professores. A tipologia proposta por Fantin (2012) — que classifica os docentes em não usuários, iniciantes, praticantes e pioneiros — evidencia a necessidade de programas formativos que respeitem o ponto de partida de cada profissional, oferecendo suporte técnico-pedagógico progressivo e personalizado.

Nesse cenário, a formação docente deve assumir um papel estratégico não apenas no desenvolvimento de competências técnicas, mas também na consolidação de uma cultura pedagógica digital, ética e crítica. A valorização do professor como sujeito ativo e reflexivo nesse processo é condição indispensável para a construção de práticas educativas que façam das TICs aliadas no fortalecimento da aprendizagem, na democratização do saber e na promoção de uma educação pública de qualidade, especialmente em contextos social e geograficamente desafiadores como o de Itamarati/AM.

Análise e discussão dos resultados

Buscou-se compreender as percepções acerca do uso das TICs no ambiente educacional, considerando as experiências, o contexto da escola em que atuam, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. A experiência dos professores de Matemática da Escola Municipal Professora Juraci Fernandes de Oliveira, em Itamarati/AM, evidencia um cenário de tensões entre a valorização das TICs e os desafios cotidianos que dificultam sua aplicação pedagógica.

As falas dos docentes, ao refletirem sobre o uso das tecnologias em sala de aula, revelam percepções ambíguas: por um lado, reconhece-se o potencial das TICs para tornar o ensino mais atrativo e significativo; por outro, os próprios professores reconhecem as limitações que dificultam uma integração efetiva das TICs ao trabalho pedagógico. Mais do que a simples ausência de recursos, trata-se de um cenário em que diferentes fatores se entrelaçam: lacunas na formação docente, ausência de apoio institucional, restrições estruturais da escola e um cotidiano escolar frequentemente atravessado por improvisos e urgências.

Nas narrativas, emergem tanto experiências motivadoras, quanto sentimentos de frustração. Os professores relatam tentativas de inovar suas práticas, muitas vezes à margem de orientações curriculares ou de qualquer suporte técnico. São experiências que revelam uma disposição para a mudança, mas também evidenciam o peso das condições adversas que limitam a autonomia docente frente às tecnologias. A ausência de uma cultura institucional que valorize a experimentação e a colaboração contribui para que esses esforços ocorram de maneira solitária e desarticulada.

Localizada no interior do Amazonas, essa realidade educacional não se limita à precariedade material. Ela carrega também marcas simbólicas — de exclusão digital, de invisibilidade institucional e de resistência silenciosa. O acesso desigual às tecnologias, a instabilidade da internet, a inexistência de suporte técnico e a escassez de tempos e espaços para o planejamento coletivo não apenas dificultam o uso pedagógico das TICs, mas também geram sentimentos de desânimo e distanciamento entre o discurso das políticas públicas e a prática concreta da sala de aula.

Ainda assim, entre as brechas desse cotidiano desafiador, surgem possibilidades. São caminhos construídos lentamente, sustentados por iniciativas pessoais, pela criatividade dos professores e por uma esperança pedagógica que resiste às condições impostas. Mesmo que incipientes, essas movimentações revelam que a transformação digital da escola pública só será possível se vier acompanhada da valorização dos saberes locais, do investimento em formação continuada e da construção de uma cultura escolar verdadeiramente comprometida com a inclusão e a inovação.

Perfil profissional dos docentes e contexto de atuação

Ao observar o perfil dos participantes, percebe-se que a apropriação das TICs não se dá de forma homogênea. Há um percurso individual em construção, condicionado tanto pelas oportunidades formativas quanto pelo acesso a recursos mínimos. Mesmo em um cenário de carências, os professores demonstram disposição para inovar, desde que recebam o apoio necessário. Esse dado é revelador: o desafio não está apenas na resistência ao uso das tecnologias, mas sobretudo nas condições reais de trabalho e nas possibilidades de formação contínua, contextualizada e coerente com a realidade local.

A faixa etária predominante situa-se entre 30 e 40 anos, com tempo de experiência docente variando entre sete e dez anos. Apesar da formação específica e do tempo de atuação, os dados revelaram que essa trajetória não garantiu, por si só, uma apropriação efetiva das TICs com fins pedagógicos.

A análise foi orientada pela tipologia de Fantin (2012), que classifica os professores em quatro categorias de apro-

priação tecnológica: não usuários, iniciantes, praticantes e pioneiros. Com base nessa referência, o Quadro 1 detalha especificamente o perfil de cada docente participante:

Quadro 1 – Categorização do perfil dos participantes

Entrevistado	Idade	Formação Acadêmica	Categoria segundo Fantin (2012)
Docente 1	32 anos	Licenciatura Matemática Plena em	Praticante
Docente 2	40 anos	Licenciatura Matemática Plena em	Iniciante
Docente 3	34 anos	Licenciatura Plena em Matemática	Praticante
Docente 4	30 anos	Licenciatura Plena em Matemática	Iniciante

Fonte: Adaptado de Fantin (2012).

Conforme a categorização proposta por Fantin (2012), dois docentes foram classificados como “iniciantes”, demonstrando uso restrito das tecnologias digitais, limitado ao contexto pessoal e pouco explorado nas atividades didáticas. Os outros dois foram identificados como “praticantes”, utilizando com maior frequência os recursos digitais, ainda que sem domínio técnico-metodológico aprofundado.

- **Docente 1:** 32 anos, categoria “Praticante”, utiliza regularmente tecnologias pessoais e tem iniciado sua integração às práticas profissionais.
- **Docente 2:** 40 anos, categoria “Iniciante”, faz uso limitado das tecnologias, sobretudo no âmbito pessoal, e demonstra maior resistência à integração profissional.

- **Docente 3:** 34 anos, categoria “Praticante”, demonstra uma abertura maior para explorar as TICs em atividades pedagógicas.
- **Docente 4:** 30 anos, categoria “Iniciante”, utiliza tecnologias principalmente em atividades pessoais, raramente integrando-as em práticas profissionais.

Os dados apontam que, embora haja um reconhecimento consensual sobre a importância das TICs para a Educação Matemática, a falta de formação específica e as limitações contextuais configuram barreiras significativas ao pleno aproveitamento dessas ferramentas.

Experiências pedagógicas com uso das TICs no ensino de Matemática

As experiências relatadas pelos professores revelam um cenário de descobertas, tentativas e adaptações, marcadas tanto pela vontade de inovar quanto pelos limites impostos pela realidade local. Ainda que não haja um projeto pedagógico institucional que articule o uso das TICs de forma sistemática, alguns docentes vêm, por iniciativa própria, incorporando recursos digitais ao ensino de Matemática, mesmo que de modo pontual e assistemático.

Um dos professores compartilhou a utilização do aplicativo “Rei da Matemática” como ferramenta complementar às aulas. Segundo seu relato, a proposta lúdica do aplicativo estimulou a participação dos estudantes, despertando interesse por conteúdos que antes pareciam desafiadores. Ao associar o aprendizado a uma dinâmica de jogo, o professor percebeu maior envolvimento dos alunos, espe-

cialmente daqueles com mais dificuldades de concentração e motivação.

[...] O Rei da Matemática é um app com versão gratuita e paga, com foco no exercício lúdico. Com ele é possível realização de tarefas matemáticas, que envolvem adição, subtração, frações. O referido aplicativo é muito útil, essa ferramenta é importantíssima no auxílio ao aluno. Na utilização deste percebi que o resultado foi considerado satisfatório, havendo uma boa aceitação por parte dos alunos, além de uma participação positiva da turma. Percebe-se que quando há algo inovador no contexto de sala de aula, certamente, estimula os alunos no processo de participação nas atividades escolar (p. 59)

Outro docente detalhou o uso da ferramenta “Geometria”, uma calculadora digital avançada que permite cálculos complexos, incluindo áreas e ângulos, fornecendo representações visuais imediatas. Essa ferramenta tecnológica permitiu aos alunos uma compreensão mais tangível e contextualizada de conceitos geométricos abstratos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades específicas previstas na BNCC, como o raciocínio lógico e a resolução de problemas reais.

Embora essas experiências tenham apresentado resultados positivos, foram pontuais e não integradas de forma estruturada ao planejamento curricular da escola. Isso aponta para um uso fragmentado e eventual das tecnologias digitais, condicionado por escolhas pessoais dos docentes e limitado pela ausência de um projeto pedagógico institucional que contemple as TICs como elementos essenciais.

Desafios específicos enfrentados pelos docentes na utilização das TICs

Entre os principais desafios, destacou-se a precariedade da infraestrutura tecnológica da escola, caracterizada pela insuficiência de equipamentos, problemas frequentes de conectividade e escassez de suporte técnico. Esses fatores dificultam, muitas vezes, o planejamento e a execução de atividades pedagógicas digitais.

Os professores tentam, com os meios que possuem, tornar o ensino mais acessível e significativo para seus alunos. Ao mesmo tempo, sentem a ausência de apoio institucional, de tempo para planejamento e de espaços formativos que possibilitem a troca de experiências entre pares.

Os docentes também enfatizaram as limitações na formação inicial e continuada como entraves cruciais. Um entrevistado declarou explicitamente não ter recebido qualquer formação para trabalhar com TICs durante sua graduação ou após sua conclusão, adquirindo seus conhecimentos de forma autodidata. Outro professor mencionou cursos pontuais realizados fora do ambiente escolar, porém insuficientes para um uso pedagógico consistente e significativo das tecnologias.

Aponta-se para um isolamento pedagógico: as decisões relacionadas ao uso das TICs são individuais, e não coletivas. Falta tempo para o planejamento conjunto, para a troca de experiências e para a reflexão colaborativa sobre as possibilidades do trabalho com recursos digitais. Em um cenário onde o tempo é escasso e os desafios são muitos, a inovação tende a se tornar exceção, e não regra.

Esses desafios evidenciam que a integração das TICs à prática docente não depende apenas da vontade do professor. Requer condições mínimas de trabalho, políticas de

formação coerentes, gestão escolar participativa e, sobretudo, reconhecimento da complexidade do contexto educacional. Em Itamarati, como em tantas outras localidades do interior do país, o avanço das tecnologias na educação ainda esbarra em entraves estruturais que só poderão ser superados por meio de um esforço coletivo, planejado e sensível à realidade de cada escola.

Formação docente e necessidades de aprimoramento para o uso eficaz das TICs

Os resultados das entrevistas apontam de maneira unânime para a necessidade urgente de ações voltadas à formação continuada de docentes no uso das tecnologias digitais. Os professores enfatizaram a importância de programas formativos sistemáticos, contextualizados às suas realidades escolares, com abordagens práticas e teóricas integradas.

De forma específica, sugeriram treinamentos que contemplem não apenas aspectos técnicos, mas especialmente os didáticos e metodológicos das TICs, com estratégias de ensino claramente vinculadas ao currículo escolar e às particularidades do ensino da Matemática. Sugeriram ainda a criação de redes de troca de experiências entre os docentes, possibilitando diálogos e práticas colaborativas que fortaleçam o uso das tecnologias digitais.

Recomendações práticas e perspectivas futuras para integração das TICs

Como resultado da análise, delinearam-se recomendações práticas diretamente relacionadas às demandas identificadas pelos docentes, tais como:

- Ampliação de investimentos em infraestrutura tecnológica escolar, garantindo conectividade estável, equipamentos adequados e manutenção contínua;
- Implementação de políticas municipais de formação continuada específica para o uso pedagógico das TICs, em articulação direta com os objetivos curriculares;
- Flexibilização curricular para possibilitar maior integração das tecnologias digitais em atividades pedagógicas cotidianas;
- Promoção da gestão escolar democrática, que contemple espaços de planejamento coletivo para integração das TICs;
- Criação de grupos colaborativos de estudo e troca de práticas pedagógicas bem-sucedidas envolvendo tecnologias digitais.

As perspectivas futuras destacadas pelos docentes indicam uma visão otimista quanto ao potencial das TICs para transformar positivamente as práticas educativas na Matemática, desde que sejam enfrentados os desafios estruturais e formativos evidenciados pela pesquisa.

Síntese reflexiva da análise empírica e articulação com o referencial teórico

Os dados analisados refletem as contribuições teóricas abordadas por autores como Lévy (2010), que enfatiza as tecnologias como potencializadoras das práticas pedagógicas, e Soffa e Torres (2009), que ressaltam a necessidade de mudanças estruturais nas dinâmicas escolares para uma verdadeira integração tecnológica. A pesquisa evidencia, ainda,

a importância do papel do professor como mediador crítico e reflexivo das TICs, corroborando Pinto (2012), que adverte sobre o uso instrumental e irrefletido dessas tecnologias.

Desse modo, a realidade vivenciada pelos docentes em Itamarati reforça o entendimento de que as TICs podem ser ferramentas fundamentais para a Educação Matemática, desde que haja condições estruturais, formativas e pedagógicas adequadas para sua integração efetiva e contínua no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Este capítulo apresentou uma análise detalhada sobre o uso das TICs por professores de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juraci Fernandes de Oliveira, localizada no município de Itamarati/AM. A investigação evidenciou que, apesar do reconhecimento geral das potencialidades educativas das TICs, sua efetiva integração curricular encontra obstáculos significativos.

Os resultados da pesquisa indicaram claramente que os docentes enfrentam desafios relacionados à infraestrutura inadequada da escola, como a limitação do acesso à internet, escassez de equipamentos adequados e insuficiência de suporte técnico. Tais condições estruturais precárias dificultam significativamente o desenvolvimento de atividades pedagógicas contínuas e efetivas que envolvam tecnologias digitais.

A análise também destacou a necessidade urgente de formação docente especializada e contextualizada no uso pedagógico das TICs. As limitações na formação inicial e continuada impedem que os docentes realizem uma integração crítica e sistemática das tecnologias ao currículo

escolar, restringindo sua utilização a práticas pontuais e frequentemente isoladas. Nesse sentido, os docentes sugeriram o desenvolvimento de programas formativos continuados, que combinem teoria e prática, privilegiando metodologias que atendam às especificidades do ensino de Matemática e às demandas contextuais do município amazônico.

A investigação trouxe à luz iniciativas pontuais de sucesso que merecem destaque, como o uso de aplicativos educacionais específicos (“Rei da Matemática” e “Geometria”), que proporcionaram aumento do engajamento e do interesse dos alunos pelas aulas de Matemática. Esses casos demonstram que, mesmo diante de adversidades estruturais, é possível realizar atividades pedagógicas significativas quando há iniciativa docente e disponibilidade mínima de recursos tecnológicos.

Considerando o contexto pesquisado, conclui-se que são necessárias ações estratégicas e imediatas por parte das autoridades educacionais locais, envolvendo investimentos em infraestrutura tecnológica, implementação de políticas municipais de formação continuada e incentivo à gestão escolar democrática e participativa. Estas ações são fundamentais para criar condições favoráveis à utilização efetiva e sustentável das TICs no processo educativo.

Por fim, o estudo realizado contribui significativamente para ampliar o debate sobre inovação pedagógica, inclusão digital e equidade educacional, especialmente em contextos amazônicos. A análise crítica da realidade local reforça a importância da articulação entre políticas públicas educacionais, formação docente adequada e melhorias estruturais para que as TICs possam cumprir plenamente seu papel transformador no ensino da Matemática. Sugere-se, ainda, como desdobramento desta pesquisa, a realiza-

ção de estudos comparativos e aprofundados sobre práticas inovadoras em outras localidades amazônicas, visando consolidar estratégias educacionais mais inclusivas, eficazes e adaptadas à diversidade cultural e estrutural da região.

Referências

- BARBOSA, L. A. **Ensino de Matemática e tecnologias digitais: contribuições para a aprendizagem na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BECKER, F. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Educação**, v. 37, n. 2, Pp. 291-306, 2012.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 5, n. 1, Pp. 47-61, 2012.
- PINTO, M. Uma orientação ecológica na abordagem das novas mídias e da comunicação. Entrevista concedida por Manuel Pinpto à Monica Fantin. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, pp. 181-192, 2009.
- PINTO, M. **Educação para os media e competências digitais**. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTOS DO AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Manaus: SEDUC/AM, 2021.
- SOFFA, M. M.; TORRES, P. L. O processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line. In: **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, 9., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009

ANEXO 1: Interface do aplicativo “Rei da Matemática”



FAMÍLIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM: TECENDO RELAÇÕES A PARTIR DE UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Rita Tatiane Silva Aguiar

Introdução

O problema de pesquisa que deu origem ao presente capítulo, fruto da dissertação de Mestrado defendida no início de 2025, por meio do Minter-Manaus do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle configura-se da seguinte forma: Como as pesquisas acadêmicas brasileiras, envolvendo dissertações e teses publicadas no Brasil entre 2020 e 2023, abordam a problemática da relação entre família e escola nos processos de aprendizagem das crianças? O recorte temporal se refere aos quatro primeiros anos da atual década. A investigação sobre a participação da família no processo de aprendizagem de crianças está situada nesta linha de estudo porque ajuda os professores, a partir das pesquisas acadêmicas publicadas, a pensar as práticas educativas voltadas a essa relação.

O ambiente escolar da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, desempenha um papel essencial e eficaz na promoção da convivência, favorecendo a construção de relações democráticas, participativas e afetivas entre alunos e professores (Carvalho, 2000). Dessa forma, entendemos que tanto o ideal social quanto o educacional devem estar voltados para a construção de uma escola democrática, onde os direitos e as necessidades de todos os indivíduos sejam respeitados.

Isso só será possível quando cada aluno tiver acesso e permanência garantidos, e a escola acolher a todos sem distinção, compreendendo sua função social. Somente por meio de uma educação básica de qualidade será possível garantir igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, frequentemente marcado por preconceitos, especialmente em relação aos alunos com situação de vulnerabilidade social. Assim, será viável construir uma sociedade mais justa, democrática e com menos desigualdades.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de promover um diálogo entre os diferentes saberes, articulando os conhecimentos dos docentes que atuam na Educação Básica com os dos professores universitários, especialmente aqueles envolvidos na formação de novos educadores. O afastamento entre a escola básica e a universidade ainda é uma questão preocupante no campo educacional. No cotidiano, é comum identificarmos programas de formação docente que não consideram os saberes e as práticas dos profissionais da Educação Básica (Cruz, Davi e Dominik, 2010).

A formação de professores também desempenha um papel crucial nesse processo. Como Makhoul (2019) indica, os cursos de formação devem incluir disciplinas que discutam a Educação infantil e seus múltiplos significados, preparando os educadores para trabalhar de maneira efetiva com a diversidade de alunos que encontrarão em sala de aula. Esse preparo é essencial para que os professores possam lidar com os desafios da educação de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a construção de uma escola mais participativa e acolhedora para todos.

Neste contexto, Carneiro (2012) defende a necessidade de se elaborar novos princípios para a prática pedagógica, com o objetivo de garantir que a formação inicial

dos professores contemple conteúdos suficientes para promover a equidade no atendimento de todos os estudantes da Educação Básica. Isso significa que os professores devem ser preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar, atendendo de forma justa e adequada às diferentes dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A relação entre a família, a escola e as crianças: pressupostos teóricos

A relação entre família, escola e crianças tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando as transformações da sociedade. É fundamental que família e escola caminhem juntas, reconhecendo suas características próprias e estabelecendo uma parceria baseada na comunicação, sem respeito e sem objetivo comum de promover o desenvolvimento integral das crianças. Esta parceria é essencial para garantir uma educação de qualidade e formar cidadãos conscientes, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Com base nisso, pode-se afirmar que a ausência da autoridade vem produzindo seres humanos incapazes de compreender a valia do limite. “A superproteção materna é que geraria o hedonismo narcisista até as mais variadas formas de violência. Características estas muito presentes em nossa civilização ocidental entre os séculos XX e XXI” (Portella; Francischini, 2008, p. 28).

Portanto, faz-se importante salientar que os problemas que a escola enfrenta é influenciado por vários fatores, sendo o envolvimento da família apenas um deles, pois também contam a cultura familiar, as oportunidades vividas por estes alunos. É provável que as investigações da história

de vida escolar dos pais destes alunos apontem fatores relacionados com o tipo de relação que esta família desenvolve com a escola e a origem dessas expectativas. Ao que tudo indica, a única forma de superação da situação inquietante na qual se encontra a educação, atualmente seria aproximar a escola não só das necessidades das famílias, quanto de sua cultura e dos processos construtivos presentes diariamente. Do contrário fica nítido que as relações são construídas em bases volúveis. No término do interesse, descarta-se.

Na atualidade a tanta liberdade, tanto egocentrismo, consumismo que levam as pessoas a terem atitudes, muitas vezes, levianas para conseguir o objeto ou situação almejada. Em meio a esse tumulto, a primeira, educação, a família encontra-se desgastada por falta de preparo dos pais para conduzir situações tão complexas e emaranhadas como as das relações familiares assim sua autoridade passa a ser questionada pelos seus filhos. (Portella; Francischini, 2008, p. 34).

Um estudo realizado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirma que o contato da maioria das famílias com a escola acontece no horário de saída dos filhos, nas reuniões marcadas no qual os pais são convocados ou em datas específicas comemorativas. Em pesquisas realizadas pelo próprio Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciou que os a reunião com os pais são os eventos que mais mobilizam os familiares ou responsáveis pelo aluno.

Entretanto, entende-se que a reunião de pais é um momento no qual surge a oportunidade para um diálogo entre escola e família. Observa-se, entretanto, que o que ocorre na prática é um certo desconforto voltado para o envolvimento por parte da família. Alguns motivos podem ser a verdadeira causa desse distanciamento dos pais, seja por

despreparo ou por desconhecimento da importância desse contato entre família e escola para o processo de aprendizado dos alunos. Nogueira (2006, p.161) afirma que:

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais.

Carvalho (2000) afirma que a família precisa estar envolvida com os assuntos voltados ao ensino e aprendizagem do aluno por se tratar de serem as primeiras referências do indivíduo e representar proteção e socialização dos indivíduos, independente dos arranjos que atualmente representa a família na sociedade, ela é de fato um canal que colabora para o início do aprendizado através de afeto e relações sociais que são desenvolvidas dentro de caso e que expandem na sala de aula.

Quando uma família passa a ser atuante na vida escolar do filho também consegue obter uma sensibilidade maior voltada para a valorização do professor, reconhecendo o trabalho árduo do educador e com ele criando uma parceria para que o ponto em comum, a criança, obtenha melhores acessos à educação. Para Marques (2001, p. 20):

Aumenta a motivação dos alunos pelo estudo. Ajuda a que os pais compreendem melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus

papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores.

Outra autora, Polônia (2005) também afirma que a família possui um papel significativo na relação com a escola, visto que acabam colaborando para o futuro da criança, visto que a escola e a família são instituições fundamentais para colaborar para o processo evolutivo dos indivíduos, por isso atuam como propulsores ou inibidores do crescimento físico, intelectual e social.

Polônia e Dessen (2005) enfatizam os três principais sistemas que atuam diretamente no desenvolvimento da criança que são: escola, família e ambiente externo. Com isso os aspectos dessas famílias, bem como suas culturas, crenças, valores, atitudes podem ser facilitadoras ou ainda trazer dificuldades para a evolução das pessoas.

Vygotsky (1991) afirma ainda que a criança é um indivíduo que se apresenta incapaz de formular seu próprio conhecimento a partir de base própria. Com base nisso, pode-se citar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a distância entre o desenvolvimento real, que são as atividades que a criança consegue praticar sem a mediação de uma pessoa mais experiente, com o desenvolvimento potencial, que são as atividades que a criança precisa fazer com orientação ou acompanhamento de um adulto.

A relação entre família e aprendizagem é de extrema importância no desenvolvimento e no sucesso educacional das crianças e dos adolescentes. Ao longo da história do Brasil, a estrutura familiar passou por transformações significativas, influenciadas pelo contexto sociocultural e econômico do país.

O contexto da vida social, política, econômica e cultural, os espaços de convivência social na família, nas escolas, nas fábricas, nas ruas se na variedade de organizações e instituições sociais, formam um ambiente que produz efeitos educativos, embora não se constituam mediante atos conscientemente intencionais, não se realizem em instâncias claramente institucionalizadas, nem sejam dirigidas por sujeitos determináveis. (Libâneo, 2010, p. 91)

Essas mudanças podem gerar desafios para a família no que diz respeito à educação dos filhos. Por exemplo, algumas mulheres podem se cobrar excessivamente e tentar compensar o tempo que passam fora de casa, o que pode afetar sua própria saúde mental e emocional. Portanto, é importante que a família encontre um equilíbrio saudável entre as responsabilidades profissionais e familiares, garantindo que haja tempo e espaço para o cuidado e a atenção necessária aos filhos.

A aprendizagem escolar também possui uma relação estreita com a família. A forma como os pais se envolve e apoia a educação dos filhos pode influenciar diretamente seu desempenho acadêmico e engajamento na escola. A comunicação aberta, o estabelecimento de rotinas de estudo, o incentivo à curiosidade e a participação ativa nas atividades escolares são práticas familiares que podem promover uma dinâmica positiva de aprendizagem.

Além disso, a escola desempenha um papel fundamental no contexto familiar, auxiliando na aprendizagem dos filhos. A escola pode fornecer orientações e recursos para os pais, promover a integração família-escola por meio de reuniões e eventos, e oferecer suporte educacional para lidar com possíveis dificuldades de aprendizagem.

As responsabilidades da escola hoje vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão (Souza, 2009, p. 17).

É importante ressaltar que a família é um núcleo de crescimento e aprendizado tanto para os adultos quanto para as crianças e adolescentes. A família proporciona a construção de laços afetivos, a socialização e a transmissão de valores e conhecimentos. A educação em família é fundamental e não pode ser substituída por livros ou métodos artificiais (Benato; Soares, 2014).

Portanto, a relação entre família e aprendizagem é complexa e influenciada por diversos fatores. A família desempenha um papel crucial na educação dos filhos, fornecendo suporte emocional, estabelecendo rotinas e promovendo a participação ativa na escola. A escola, por sua vez, pode auxiliar a família no processo educacional, oferecendo orientações e recursos. A parceria entre família e escola é essencial para garantir o desenvolvimento e o sucesso educacional das crianças e dos adolescentes.

Segundo Souza (2009), a relação da criança com a sociedade a partir de uma perspectiva que enfatiza a criança como um sujeito social ativo, inserido em um contexto cultural e histórico específico. A autora destaca que a sociedade contemporânea, marcada por transformações rápidas e complexas, exerce influências significativas sobre a formação da identidade infantil. Ela argumenta que a criança não é apenas um receptor passivo das normas e valores sociais, mas um agente que interpreta, questiona e ressignifica essas influências.

A autora dialoga com autores como Philippe Ariès, que discute a construção social da infância ao longo da história, e com Lev Vigotski, que enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Souza reforça a ideia de que a criança é um ser social desde o nascimento, e sua relação com a sociedade é mediada por instituições como a família e a escola, que atuam como agentes de socialização.

Nesse sentido, a análise para Souza (2009) permite refletir sobre como as expectativas sociais em relação à infância moldam as práticas educativas e as políticas públicas voltadas para as crianças. A autora também chama a atenção para a necessidade de reconhecer a diversidade de experiências infantis, considerando fatores como classe social, gênero e etnia, que influenciam a maneira como a criança se relaciona com a sociedade.

A relação entre família, escola e aprendizagem das crianças é um tema central no debate educacional, pois ambas as instituições desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. No entanto, essa relação é complexa e permeada por desafios que precisam ser analisados sob diferentes perspectivas, como a psicológica, sociológica e pedagógica. A seguir, farei uma análise dessa relação, citando autores e problemáticas que a envolvem.

A família é a primeira instância socializadora, responsável pela transmissão de valores, normas e comportamentos que formam a base para a inserção da criança na sociedade. Já a escola assume o papel de promover a socialização secundária, integrando o indivíduo ao meio social mais amplo e oferecendo conhecimentos formais.

Fan e Chen (2001), em uma revisão de 25 estudos, comprovaram que o envolvimento dos pais na vida escolar

dos filhos está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico. Esse envolvimento não se limita apenas ao acompanhamento das tarefas escolares, mas também à participação ativa nas atividades propostas pela escola, como reuniões, eventos e projetos pedagógicos. Essa interação promove mudanças positivas no comportamento, nas atitudes e na aprendizagem dos alunos, contribuindo para a qualidade do ensino.

Apesar da importância dessa relação, existem diversas problemáticas que dificultam a integração entre família e escola. Borsa (2007) aponta que, historicamente, houve uma divisão de papéis entre essas instituições, onde a família era responsável pela educação moral e afetiva, enquanto a escola assumia a função de instrução formal. Essa separação gerou um distanciamento que, em muitos casos, persiste até os dias atuais.

Um dos principais desafios é a desqualificação das famílias no processo educacional. Como mencionam Regatieri e Castro (2009), com a criação das escolas públicas no Brasil, houve uma centralização da responsabilidade educacional na escola, o que levou à desvalorização do papel da família. Muitos pais passaram a acreditar que a educação dos filhos era uma tarefa exclusiva dos professores, limitando sua participação ao envio das crianças para a escola.

Outro problema é a falta de comunicação efetiva entre família e escola. Pereira (2008) destaca que, muitas vezes, as expectativas e funções de ambas as instituições entram em conflito. Enquanto a escola espera que os pais participem ativamente da vida escolar dos filhos, muitos pais não se sentem capacitados ou não dispõem de tempo para isso. Além disso, há casos em que a escola não cria espaços adequados para a participação das famílias, limitando-se a reuniões formais e burocráticas.

As desigualdades socioeconômicas também impactam a relação família-escola. Saviani (2002) ressalta que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleça a educação como um direito de todos, na prática, as condições desiguais de acesso e permanência na escola perpetuam as disparidades sociais. Famílias de baixa renda, por exemplo, enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar dos filhos devido à falta de tempo, recursos e, em alguns casos, baixa escolaridade.

Além disso, há diferenças culturais que podem gerar conflitos entre família e escola. Como aponta Chechia (2009), a escola muitas vezes reflete os valores e normas da classe dominante, o que pode entrar em choque com as práticas e crenças de famílias de diferentes contextos culturais. Esse desencontro pode levar à exclusão e ao desinteresse das famílias pelo processo educacional.

Dessa forma, para superar esses desafios, é essencial que políticas públicas e práticas educacionais promovam a integração entre família e escola. A LDB, por exemplo, prevê a participação da comunidade escolar na gestão das escolas, por meio de mecanismos como as Associações de Pais e Mestres (APM). No entanto, muitas vezes essas iniciativas são insuficientes ou mal implementadas, limitando-se a ações pontuais e pouco efetivas.

Análise e discussão dos resultados

Dentre as produções acessadas e analisadas pela dissertação, trazemos para a análise, neste capítulo, um recorte que consideramos significativo para abordar a temática. Dessa forma, na sequência passamos a descrever os resultados e discuti-los à luz do marco teórico.

O estudo *A Importância da Integração Família e Escola para o Aprendizado do Aluno*, de De Oliveira *et.al* (2023), aborda a relação entre família e escola como um fator crucial para o sucesso educativo dos alunos. A pesquisa parte do pressuposto de que a colaboração entre essas duas instituições é essencial para promover um ambiente de aprendizagem favorável e para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa se insere no campo da educação, com foco na relação entre família e escola e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Os autores partem da premissa de que a família e a escola são instituições complementares, cuja integração é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. O objetivo principal do estudo é analisar como a participação dos pais na vida escolar dos filhos pode impactar positivamente o aprendizado, identificando estratégias para fortalecer essa relação.

Os autores se apoiam em teóricos fundamentais para discutir a importância da integração família-escola no processo educativo. Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural, oferece uma base teórica crucial para entender como o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais, incluindo as que ocorrem no ambiente familiar e escolar. Vygotsky (1991) argumenta que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o contexto cultural e as interações com os outros desempenham um papel central. Essa perspectiva ajuda a compreender como a colaboração entre família e escola pode promover o desenvolvimento integral da criança. O estudo destaca que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é um fator crucial para o sucesso educativo. A pesquisa revela que, quando os pais estão envolvidos ativamente na educação

dos filhos, os alunos tendem a apresentar um melhor desempenho acadêmico e um maior engajamento nas atividades escolares. No entanto, a participação dos pais é frequentemente limitada por fatores como a falta de tempo, a falta de informação e as barreiras culturais.

Com base nos achados da pesquisa, os autores propõem uma série de estratégias para fortalecer a relação família-escola, como a criação de espaços de diálogo, a formação continuada de professores e a promoção de atividades conjuntas. Essas estratégias visam promover uma comunicação mais efetiva e uma colaboração mais sólida entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. A pesquisa identifica que as crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam desafios educacionais significativos, relacionados à falta de recursos e à dificuldade de acesso a uma educação de qualidade. Como apontam os autores, essas condições limitam o acesso das crianças a escolas e professores qualificados, além de dificultar a participação das famílias na vida escolar. Essa situação reflete as desigualdades sociais e econômicas que permeiam a sociedade, reforçando o ciclo de exclusão e marginalização.

A pesquisa de De Oliveira et al. (2023) oferece uma análise crítica e reflexiva sobre a importância da integração entre família e escola para o sucesso educativo dos alunos. A relação da criança com a sociedade é profundamente influenciada pelas interações entre escola, família e comunidade, mas essa relação é frequentemente marcada por desafios que refletem as desigualdades sociais e as dinâmicas de poder presentes na sociedade. Para superar esses desafios, é necessário adotar uma abordagem mais dialógica e inclusiva, que valorize a cultura e as experiências locais. A educação deve ser um ato de libertação, que promova a

autonomia e a reflexão crítica, como propõe Paulo Freire (1996). Além disso, é necessário fortalecer a relação entre escola e família, criando espaços de diálogo e promovendo atividades que envolvam a comunidade. A integração entre família e escola pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças, mas é necessário superar os desafios relacionados à falta de recursos e à formação docente. Somente assim será possível promover uma educação mais equitativa e inclusiva, que valorize e promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente do contexto em que vivem.

A autora Garcia (2020) também aborda a evolução do conceito de família para destacar que a família não está em extinção, mas sim em transformação. Ela enfatiza que os arranjos familiares contemporâneos são diversos e cumprem funções biológicas, psicológicas e sociais essenciais para o desenvolvimento humano. A escola, por sua vez, é vista como uma instituição complementar, responsável por promover a socialização e a transmissão de conhecimentos, mas que deve trabalhar em conjunto com a família para garantir o desenvolvimento integral do aluno. A autora também destaca a importância da formação continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação para fortalecer essa relação. Ela evidencia que como a participação da família na escola e a sensibilidade da instituição em acolher as demandas familiares contribuem para o desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual dos alunos. Além disso, para Garcia (2020) reforça que o envolvimento dos pais na escola está diretamente relacionado a resultados positivos, como o sucesso acadêmico, a redução de reprovações e a diminuição da evasão escolar.

A relação entre família e escola é um tema central no campo da educação, especialmente quando se trata de garantir o sucesso educativo e o desenvolvimento integral dos alunos. Para Dejene Balbino (2023), em sua dissertação intitulada *Orientador educacional: gestão e relação família e escola*, oferece uma análise profunda e crítica sobre o papel do orientador educacional na mediação e no fortalecimento dessa relação. A autora parte do pressuposto de que a colaboração entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, mas que essa interação frequentemente enfrenta desafios que podem ser superados com a atuação efetiva do orientador educacional. Neste texto, exploraremos as principais contribuições teóricas e metodológicas da pesquisa de Balbino, dialogando com autores como Vygotsky, Bronfenbrenner e Libâneo, e refletindo sobre as implicações práticas de suas descobertas.

A pesquisa de Balbino (2023) se insere no campo da orientação educacional, com foco na gestão da relação família-escola. A autora parte da premissa de que o orientador educacional desempenha um papel fundamental na mediação entre esses dois contextos, promovendo o diálogo e a colaboração. O objetivo principal do estudo é analisar como o orientador educacional pode contribuir para a gestão da relação família-escola, identificando estratégias e práticas que promovam uma comunicação mais efetiva e uma colaboração mais sólida. Para isso, a autora utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas, observações e análise documental, que permite captar as nuances e contradições presentes nessa relação. A autora se apoia em teóricos fundamentais para discutir a importância da relação família-escola no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural,

oferece uma base teórica crucial para entender como o desenvolvimento das crianças é influenciado pelas interações sociais, incluindo as que ocorrem no ambiente familiar e escolar. Para Vygotsky (1991) argumenta que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o contexto cultural e as interações com os outros desempenham um papel central. Essa perspectiva ajuda a compreender como a colaboração entre família e escola pode promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

A pesquisa de Balbino (2023) foi realizada em escolas públicas de Vitória, Espírito Santo, com foco na atuação dos orientadores educacionais. A autora adotou uma abordagem qualitativa, utilizando três estratégias metodológicas principais: entrevistas semiestruturadas com orientadores educacionais, professores, gestores escolares e famílias; observação participante em reuniões de pais, eventos escolares e atividades cotidianas; e análise documental de projetos pedagógicos, planos de ação dos orientadores e materiais produzidos pelas escolas. Essa abordagem permitiu à autora captar as complexidades e contradições presentes na relação família-escola, bem como as percepções e expectativas dos diferentes atores envolvidos. A autora identifica que, em muitos casos, a comunicação entre família e escola é insuficiente ou ineficiente, o que pode gerar desentendimentos e dificuldades na relação. Além disso, famílias e escolas frequentemente têm expectativas diferentes em relação ao processo educativo, o que pode gerar conflitos e tensões.

A relação entre família e escola é um tema central no campo da educação, especialmente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem. Juliane Gomes de Souza e Luana Kelly Freitas Ferreira Silva (2020), em seu estudo intitulado *Importância da relação Família e Esco-*

la no processo de ensino e aprendizagem: um estudo de caso (2020), oferecem uma análise profunda e crítica sobre os desafios e as possibilidades dessa interação. As autoras partem do pressuposto de que a colaboração entre família e escola é fundamental para o sucesso educativo dos alunos, mas que essa relação é frequentemente marcada por desafios que precisam ser superados. Neste texto, exploraremos as principais contribuições teóricas e práticas da pesquisa de Souza e Silva, dialogando com autores como Vygotsky, Bronfenbrenner, Paulo Freire e outros, e refletindo sobre as implicações para a prática educativa.

O estudo de Souza e Silva (2020) se insere no campo da educação, com foco na relação família-escola e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. As autoras partem da premissa de que a família e a escola são instituições fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, mas que a relação entre elas é frequentemente marcada por desafios, como a falta de comunicação, expectativas divergentes e a culpabilização mútua. O objetivo principal da pesquisa é analisar como a relação família-escola pode ser fortalecida para promover uma educação mais eficaz e inclusiva. As autoras se apoiam em teóricos fundamentais para discutir a importância da relação família-escola no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural, oferece uma base teórica crucial para entender como o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais, incluindo as que ocorrem no ambiente familiar e escolar. Para Vygotsky (1991) argumenta que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual o contexto cultural e as interações com os outros desempenham um papel central. Essa perspectiva ajuda a compreender como a colaboração entre

família e escola pode promover o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Foram realizadas entrevistas com pais, professores e gestores escolares, com o objetivo de compreender suas percepções e experiências sobre a relação família-escola. As autoras observaram atividades escolares, reuniões de pais e eventos culturais, registrando as práticas pedagógicas e as interações entre os diferentes atores. Foram analisados projetos pedagógicos, planos de aula e materiais produzidos pelas escolas, com foco nas estratégias de ensino e na participação das famílias. Essa abordagem permitiu às autoras captar as nuances e contradições presentes na relação família-escola, bem como as percepções e expectativas dos diferentes atores envolvidos.

Dessen e Szelbracikowski (2004) enfatizam que a família é o primeiro suporte para a educação da criança, sendo responsável por satisfazer suas necessidades básicas e promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como percepção, motricidade e linguagem. Essas habilidades são essenciais para a aprendizagem social, que inclui a capacidade de se relacionar com objetos, acontecimentos e ações. A família, portanto, é o ambiente onde a criança começa a construir sua compreensão do mundo e a desenvolver as competências necessárias para interagir com ele. Apesar da importância da família no processo de ensino-aprendizagem, existem desafios que dificultam essa relação. Muitas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam dificuldades para acompanhar a vida escolar dos filhos devido à falta de tempo, recursos ou conhecimento. Além disso, há casos em que a escola não cria mecanismos eficazes para promover a participação das famílias, limitando-se a ações pontuais e

pouco efetivas. Para superar esses desafios, é necessário que a escola adote práticas inclusivas e democráticas, que valorizem a participação das famílias e reconheçam seu papel fundamental no processo educativo. A criação de espaços de diálogo, a realização de atividades conjuntas e a oferta de orientações aos pais são algumas das estratégias que podem fortalecer a relação família-escola e promover um ambiente mais favorável à aprendizagem.

Considerações finais

A participação ativa da família no processo de aprendizagem das crianças tem sido amplamente reconhecida como um fator essencial para o sucesso acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Este estudo, por meio de uma revisão de literatura, buscou explorar e consolidar as diversas formas de envolvimento familiar, os desafios enfrentados, e as práticas mais eficazes que contribuem para uma educação de qualidade.

Através da análise de uma vasta gama de estudos e pesquisas anteriores, buscou-se uma compreensão aprofundada sobre o impacto da participação familiar na aprendizagem das crianças. Uma das principais contribuições teóricas desta pesquisa é a elucidação das diferentes dimensões do envolvimento dos pais, que incluem desde o apoio direto nas atividades escolares até a criação de um ambiente doméstico que favoreça a aprendizagem. A revisão de literatura também visou identificar as práticas mais bem-sucedidas de envolvimento familiar, destacando aquelas que podem ser replicadas e adaptadas em diversos contextos escolares. Por exemplo, programas que incentivam a leitura conjunta entre pais e filhos, a participação dos pais em atividades

escolares, e a comunicação constante entre escola e família são algumas das práticas que têm mostrado resultados positivos significativos.

Além disso, esta pesquisa contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que possam ser implementadas por educadores e gestores escolares. Tais estratégias podem incluir a realização de workshops para pais, criação de comitês de pais e mestres, e o uso de tecnologias de comunicação para facilitar a interação entre escola e família. Ao fornecer um conjunto de recomendações práticas, a pesquisa pretende apoiar escolas na construção de uma parceria mais efetiva com as famílias.

Em síntese, a relação entre família e escola é um fator determinante para a qualidade da educação e, consequentemente, para o progresso social. Quando essas duas instituições caminham juntas, criam-se condições mais favoráveis para o pleno desenvolvimento das crianças, preparando-as não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade. Portanto, investir nessa parceria não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso com o futuro das novas gerações e com a construção de um mundo mais justo e solidário.

Referências

- BALBINOT, D. **Orientador educacional: gestão e relação família e escola**. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Unisinos, 2023.
- BENATO, D. T. SOARES, S. T. Família e Escola: uma relação de desafios. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR, 2014.
- BORSA, J. C. O papel da escola no processo de socialização infantil. **Rio Grande do Sul**, p. A0351, 2007.
- CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial e inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (Orgs.). **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco editorial, 2012. Pp. 7-24.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 110, pp. 143-155, 2000.
- CHECHIA, V. A. **Intervenção com grupo de pais de alunos com insucesso escolar**. Ribeirão Preto: USP, 2009.
- CRUZ, L. ; DAVID, L. N. B. K; DOMINIK, R. S. A formação de professores e os ciclos escolares: memórias e diálogos em construção. In: DAVID, L. N. B.; DOMINIQUE, R. S. (Orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010. Pp. 121-159.
- DE OLIVEIRA, E. A.; Et AL. A importância da integração família e escola para o aprendizado do aluno. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 1, pp. 119-130, 2023.
- DESSSEN, M. A.; SZELBRACIKOWSKI, A. C. Crianças com problemas de comportamento exteriorizado e a dinâmica familiar. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, 2004.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 13, n. 1, pp. 1-22, Sept./Dec. 2001.

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

GARCIA, E.; VEIGA, E. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

MAKHOUL, M. D. P. Práticas pedagógicas de professores de alunos autistas. In: LATENERO, M. S. F.; QUEIROZ, J. T. (Org.). **Olhar inclusivo: desafio da educação contemporânea**. Curitiba: Appris, 2019. Pp. 109-121.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, pp. 155-169, 2006.

PEREIRA, L. M. A socialidade na família Kaiowa: relações geracionais e gênero no microcosmo da vida social. **Temáticas**, v. 16, n. 31, pp. 177-201, 2008.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam**. [Tese de Doutorado]. Brasília, UnB, 2005.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, pp. 303-312, 2005.

PORTELA, F. O.; FRANCESCHINI, I. S. **Família e aprendizagem: uma relação necessária**. Rio de Janeiro, 2008.

SAVIANI, D. Percorrendo caminhos na educação. **Educação e Sociedade**, v. 23, pp. 273-290, 2002.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar**. Santo Antônio da Platina: PDE, 2009.

SOUZA, J. G.; SILVA, L. K. F. F. Importância da relação Família e Escola no processo de ensino e aprendizagem: um estudo de caso. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991. Pp. 1-17.

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Wanda Maria Campêllo dos Santos

Introdução

Para tentar compreender de forma abrangente as perspectivas e desafios inerentes ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira no contexto do Ensino Médio no Brasil, esta pesquisa se propõe a realização de uma análise de estudo em teorias bibliográficas.

A análise empreendida neste estudo não se limita apenas à apresentação de teorias bibliográficas, mas também busca fornecer uma compreensão aprofundada das complexidades e nuances envolvidas no ensino e aprendizagem de inglês no Ensino Médio. Considerando a importância crucial do domínio do inglês como ferramenta para a comunicação global e o acesso a oportunidades educacionais e profissionais, o estudo procura destacar as implicações práticas e as possíveis áreas de melhoria no ensino dessa língua em contexto escolar.

Como forma de identificar as perspectivas e os desafios existentes no ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no Ensino Médio no Brasil, foi realizada uma busca do estado de conhecimento das pesquisas que abordam o tema.

O artigo é composto de quatro partes, esta primeira, de caráter introdutório; a segunda, na qual se descreve a fundamentação teórica; a terceira, em que apresenta a aná-

lise e discussão de resultados e a quarta, onde ocorre as considerações finais do ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ensino Médio no Brasil.

Fundamentação teórica

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês, se tornaram algo necessário e imprescindível, uma vez que as mudanças e transformações sociais ocorrem de modo rápido, lado a lado com a globalização, aumentando a competitividade que existe no mercado de trabalho. O ensino médio faz parte da educação básica e tem como função preparar os estudantes para a cidadania e para o mercado de trabalho, a partir de uma formação ética. Em atendimento ao inciso III do art. 35 da LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescenta que: “É também finalidade do ensino médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466). O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (Brasil, 2017, p. 93).

Os direitos de aprendizagens na etapa do Ensino Médio são consubstanciados por meio das competências gerais de acordo com o Parecer nº 15/2017 da CNE/CP2, que estabelecem os direitos de aprendizagem de toda Educação

Básica e, de acordo com esta proposta curricular, se aprofundam e se consolidam também por intermédio das competências específicas da área, que em conformidade com os fundamentos pedagógicos e os fundamentos estabelecidos no interior do contexto escolar e da ação didática, guiam o desenvolvimento de aprendizagens essenciais.

De acordo com a pesquisa de Acácio (2022, p. 12), o estudo das línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se há quase 215 anos. Por volta de 1940, a educação brasileira teve sua organização em ciclos e conteúdos educacionais. Nesse momento, as disciplinas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras foram transferidas por diversas maneiras de compreender sua função e organização para os educandos em sala de aula. Porém, a concretização das mesmas, em políticas educacionais regulamentadas pelo Estado, ocorreu em diferentes períodos da história, onde é possível acompanhar as divergências em relação a quais línguas devem ser ensinadas, à carga horária destinada a cada uma delas, à concepção de língua e de linguagem e seus direcionamentos para com a proposta de ensino, e levando em consideração os questionamentos e razões de ensinar língua estrangeira nas escolas brasileiras.

Para Acácio (2022, p. 13), existem diferentes pontos a serem levados em consideração ao se pensar no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Essa é uma das razões que incentivaram as propostas educacionais nas escolas brasileiras a mudarem com o passar do tempo, modificando os aspectos voltados para o ensino da LES nas escolas brasileiras, principalmente quando são ofertadas nos anos finais da educação básica, tendo em vista que no período de 2016 a 2017, sofreu uma reforma em sua organização curricular pedagógica.

Em 1998 o Conselho Nacional de Educação incorporou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da resolução CEB nº03 de 26 de junho de 1998, com a intenção de direcionar os estados e municípios na elaboração de propostas curriculares, direcionando as unidades de ensino e o trabalho pedagógico.

No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação apresentou novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para o Ensino Médio com o intuito de conduzir a organização curricular dos sistemas de ensino e das unidades escolares. A intenção era de proporcionar ao estudante a consagração e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ainda no ensino fundamental II e assim preparar os estudantes para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

O estudo da língua inglesa colocado como parte importante no currículo escolar, ressalta o reconhecimento de sua significância dentro de um contexto histórico, levando em consideração o respeito e a valorização cultural. Cabe a educação a responsabilidade de promover o conhecimento da língua inglesa, estimulando a comunicação.

Silva (2021) comenta o ensino da língua inglesa utilizando da memorização descontextualizada ou de partes gramaticais desconexas, não envolve uma relação com a comunicação real dos alunos. Assume importância ensinar de modo contextualizado, considerando a frequência de uso dos itens lexicais. E incluindo a escolha pelo uso de expressões fixa e semifixa, utilizadas em uma menor variabilidade linguística, sugere maiores chances de êxito na internalização do conteúdo, ajudando a diminuir as dificuldades dos estudantes. Reflete:

A prática pedagógica tradicional, centrada unicamente no desenvolvimento da receptividade de textos escritos não se encontra sem questionamentos nem mesmo nas tendências pedagógicas produtivistas, haja vista o crescimento contemporâneo do número de escolas privadas que exploram a publicidade do rótulo de escola bilíngue (Silva, 2021, p. 16)

O professor, dessa forma, precisa ter o domínio do idioma, não excluindo a necessidade do desenvolvimento da formação teórica e metodológica, levando em consideração os saberes docentes, como itens essenciais para a eficácia da aprendizagem, como para uma reflexão atuante no ensino da língua inglesa. Omitir ou negligenciar qualquer uma dessas situações pode ocasionar erros conceituais e metodológicos, levando a consequências naturalmente negativas para a aprendizagem.

Desse modo, para além do domínio do idioma por parte do docente, faz-se necessário o desenvolvimento de uma formação teórico-metodológica, sem a desconsideração dos saberes docentes, como condições primordiais tanto para a promoção da aprendizagem quanto para uma atuação reflexiva no ensino de Língua Inglesa. Negligenciar qualquer uma dessas dimensões pode levar a erros conceituais e metodológicos, com consequências potencialmente negativas para a aprendizagem.

A LDB (Brasil, 1996) em seu art. 26, estabelece a oferta da língua inglesa a partir do sexto ano, refletindo essa atitude dentro do contexto das escolas brasileiras, nos faz acreditar que o estudante ao chegar no ensino médio, poderia ter algum conhecimento do idioma, uma vez que seu estudo se iniciou durante o período do fundamental II. Porém, a realidade é que muitos alunos chegam ao ensino

médio sem ter nenhum ou pouco conhecimento com relação à língua inglesa.

Nessa direção, existe a necessidade de buscar um ensino que possa analisar as reais necessidades dos nossos alunos de ensino médio. É preciso fugir do modelo tradicional de ensino que ainda assombra a maioria de nossas escolas.

O Ensino da Língua Inglesa

O ensino da língua inglesa ainda apresenta grandes desafios e dificuldades, tendo como principais fatores a formação dos professores e as metodologias de ensino desconectadas da realidade das práticas sociais do aluno. O professor necessita da busca por novos enfoques teóricos e metodológicos que auxiliem neste processo.

As línguas estrangeiras se fazem presentes no sistema educacional do Brasil desde meados do século XVI. Com relação à Língua Inglesa, o idioma começou a fazer parte do currículo educacional brasileiro a partir do século XIX, porque a influência da língua foi grande no cenário mundial, devido à sua necessidade na contribuição de formar cidadãos melhores preparados para atuar na sociedade e no mercado de trabalho. (Oliveira, 2021, p. 26)

Entretanto, o ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil iniciou-se no ano de 1837 com a inauguração do colégio Pedro II, localizado no estado do Rio de Janeiro, incluía o ensino das línguas clássicas: latim e grego, e as línguas modernas: francês, inglês e alemão, todas eram consideradas estudo obrigatório, apenas o ensino do italiano era considerado facultativo. (Oliveira, 2021, p. 26)

Somente a partir de 20 de dezembro de 1996, que foi publicada a terceira e atual versão da Lei de Diretrizes

e Bases 9.394 96, onde tornava o ensino de Língua Estrangeira Moderna a partir do ensino fundamental II. Estabelece: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja a escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. (Brasil, 1996). Com isso, o ensino da língua inglesa passou a ganhar notoriedade e reconhecimento dentro do contexto educacional do Brasil, devido ao fato do idioma ter sido escolhido para integrar o currículo da Educação Básica e compor as grades curriculares de algumas instituições de ensino.

De acordo com Leite, Oliveira e Coura (2020, p. 6), a língua inglesa é definida como uma língua franca, considerando que é um idioma usado universalmente em várias atividades comerciais e gerências políticas por vários povos de culturas e regiões diferentes. Os falantes passam a utilizar a língua franca para melhor atuar na sociedade, conhecendo e apresentando novos povos, locais, culturas, religiões e políticas. Se estabelece como um idioma funcional, que proporciona comunicação durante a prática social entre povos diferentes. O ensino da língua inglesa como franca juntamente com suas implicações pedagógicas, contribui para a formação de cidadãos atentos as necessidades do mercado de Trabalho, tornam-se críticos e conscientes de outras culturas. O inglês foi escolhido como língua franca do mundo globalizado devido ao seu grande desenvolvimento no mundo capitalista globalizado, como chama atenção Ortiz (2006):

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura

do passado, ou por ter sido associada a uma grande cultura ou religião, uma língua torna-se internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo – especialmente seu poderio militar (Ortiz, 2006, p. 24).

A escola como ambiente que exerce uma responsabilidade na formação da cidadania e desenvolvimento de ensino, se preocupou em preparar seus estudantes nas diversas situações e implicações exigidas na atualidade do mundo globalizado. A LDB Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, determina em seu artigo 1º que a educação alcance os processos formativos que se desenvolvem durante a vida familiar, no convívio humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Incluindo o §1º que estipula o desenvolvimento da educação escolar predominante por meio do ensino, em instituições culturais. E o §2º estabelece a educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e prática social. Seguindo os princípios que regem a LDB Nº 9.394/96 e as exigências atuais de qualificação profissional e da globalização, a língua inglesa tornou-se o idioma inserido na grade curricular de ensino nas instituições de educação, pois é capaz de oferecer mais possibilidades no âmbito profissional, social e cultural dos alunos.

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), pelo presidente na época Michel Temer, chamava a atenção nas diretrizes para a educação básica, assumindo a responsabilidade de estabelecer normativas jurídico- pedagógicas ampliando uma nova reflexão para esta etapa obrigatória na formação escolar. Apresenta normativas, com seus pres-

supostos teórico- epistemológico, assim como estratégias e ações de ensino e aprendizagem, através de habilidades e competências, visando uma educação de qualidade. Ao fazer a leitura deste documento, é possível perceber a indicação para a abertura de construção e elaboração dos currículos com alcance intercultural, de modo normativo, vinculado e progressivo. Assim:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC descreve competências gerais e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa. Essas competências e habilidades da base nacional constituem a formação geral básica que orientam a construção dos itinerários formativos relativos a cada área. No Ensino Fundamental – Anos Finais a BNCC de língua inglesa está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Esses eixos abordam a oralidade; a leitura a escrita, os conhecimentos linguísticos, incluindo ainda o eixo da dimensão intercultural (Brasil, 2018). Dessa forma, os objetos de conhecimento e as habilidades devem ser desenvolvidos em cada ano de escolaridade e servem como sugestão e orientação para a estruturação curricular, sem excluir as especificidades dos contextos locais. Porém, a grande quantidade de habilidades definidas para a base curricular em âmbito nacional, de certa forma pode limitar

a elaboração de outras habilidades que consideram o ambiente local em que as instituições de ensino estão inseridas (Santos, 2018, p. 21)

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), aprender compreende o direito que o aluno possui e não um dever ou apenas uma necessidade. O modo como os componentes curriculares são organizados auxilia a promover e favorecer os processos de ensino e da aprendizagem. Assim, a língua inglesa no ensino médio proporciona novas formas de construção de conhecimentos e de participação dos estudantes no mundo social e globalizado.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) caracteriza a língua inglesa não somente como um componente curricular, mas como uma maneira de conexão dos conteúdos com os saberes linguísticos inerentes a um idioma intercultural. É compreensível que, através de práticas pedagógicas diferenciadas, possibilitem-se aos alunos experiências vinculadas ao contexto internacional, permitindo a eles uma abertura para novas realidades, perspectivas e oportunidades do mundo globalizado na atual sociedade.

Os autores Dos Santos, Soares, Mondragón e Santos (2022, p. 20-21) em seu artigo mencionam os eixos que a língua inglesa deve compreender. O primeiro é o eixo da Oralidade, que representa os aspectos orais da língua inglesa, inclusas nas práticas de fala e de escuta das pronúncias ligadas à elaboração de significados entre os falantes envolvidos nas interações presenciais, em conversas, debates, diálogos etc. Em segundo, encontra-se o eixo da leitura, relacionado às interações vivenciadas pelos estudantes com a escrita, com a interpretação e nas variedades textuais e seus diversos contextos sociais. Na sequência, temos o eixo da escrita, que representa as produções textuais em situações comparti-

lhadas, interativas e individuais. O eixo de Conhecimentos Linguísticos consta do estudo lexical, gramatical, estrutural e sistêmico da língua inglesa. O último eixo é intercultural, este está relacionado ao seu status de língua franca, como idioma democrático, acessível e de alcance global.

Assim sendo, os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa passam a fazer parte da vida dos estudantes, permitindo o aumento do seu repertório lexical e de suas formas de comunicação. Dessa forma, infere-se a construção dessas habilidades voltadas para o ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, de práticas de internacionalização no ensino. Causando a viabilização e a democratização dos saberes sobre a língua e de sua apropriação por parte dos estudantes, podendo instrumentalizar e mobilizar os conhecimentos construídos durante esse processo.

Segundo Silva (2022, p. 7), o ensino da língua inglesa ajuda a estimular o desenvolvimento da habilidade dos alunos ao reconhecer e produzir atividades de compreensão e produção oral e escrita. O estudo do idioma direciona o estudante a ler e compreender textos literários e não-literários, como filmes, peças de teatro, música etc., concedendo a ele a capacidade de traduzir e associar alguns termos da língua inglesa e da língua portuguesa. Além do processo de ensino, a língua inglesa usada de forma intercultural vira uma ferramenta importantíssima para desconstruir preconceitos e promover o respeito a todos, permitindo discussões multidisciplinares fundamentais para a comunicação humana.

Porém, existem alguns fatores que dificultam o ensino da língua estrangeira, como a falta ou preparo incorreto do material didático. É essencial as atividades de interação e prática linguística em sala de aula durante o ensino da língua. Para Pereira (2024, p. 45), o problema está justamente na

falta de ferramentas, sobretudo as tecnológicas, que possam auxiliar em práticas melhores de ensino. O resultado satisfatório no processo de ensino e aprendizagem está relacionado ao papel que o educador exerce, o papel que a escola também possui de proporcionar e garantir um espaço adequado e seguro, além de buscar melhorias para a formação do docente, currículo, avaliações e proposta pedagógica.

A Aprendizagem da Língua Inglesa

A aprendizagem da língua inglesa como segunda língua representa um saber importantíssimo na formação de qualquer indivíduo, diante dos desafios propostos pelas grandes transformações econômicas, culturais e históricas. Esta valorização do aprendizado da língua inglesa ocorre devido à expansão do capitalismo em sua fase de financeirização e globalização, que impõe, de maneira hegemônica, a necessidade do aprendizado da língua inglesa como condição necessária para a inserção dos sujeitos nos circuitos do Capital e do mercado de trabalho. Fazendo com que a escola busque oportunizar, ao discente, o desenvolvimento de habilidades para além do conhecimento puramente linguístico, ampliando o seu horizonte de comunicação e a percepção em diferentes contextos sociais e culturais.

A aprendizagem da Língua Inglesa permite ao estudante usar o idioma para aprofundar a compreensão sobre sua realidade de vida, permite que explore novas perspectivas de estudo, obtenha mais informações, auxilia na exposição de ideias, argumentos, opiniões e na necessidade de lidar com conflitos e críticas, além de contribuir com outras ações. Dessa maneira, o estudante desenvolve a ha-

bilidade de ampliar sua capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento.

Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes (BNCC, 2018, p. 484).

Durante o Ensino Médio, devido a contextualização da prática de linguagem, o estudante é desafiado a explorar a multiplicidade do uso da língua inglesa na cultura digital, em casos de estudo e pesquisa, na sua vivência pessoal e profissional. Permitindo que o estudante se aproxime de outros grupos de estudantes multilíngues e multiculturais, tendo a língua inglesa como forma de integração entre ambos.

De acordo com BNCC, o aprendizado da Língua Inglesa permite a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, permitindo o desenvolvimento mais amplo da consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – possibilitando a investigação com mais criticidade dos motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Assim:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos

alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BNCC, 2018. p. 241).

No desenvolvimento da aprendizagem do inglês, os estudantes são capazes de identificar o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, integrando essas implicações em suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. Fatores como nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções que abrangem o universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação. Assim, os estudantes podem divulgar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

A língua inglesa, atualmente, é oferecida em diversas situações, como: nas escolas públicas e privadas de Educação Básica, nos cursos de graduação do ensino superior, em universidades, faculdades, nas escolas de idiomas e no

ambiente da internet, vem se tornando o principal meio de divulgação de informações e de aprendizado de novos conteúdos, passando a se tornar imprescindível a compreensão da metodologia e as dificuldades encontradas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva (2020, p. 5), atualmente existem diversas dificuldades que norteiam os processos de ensino e aprendizagem da língua Inglesa na Educação Básica, os maiores desafios estariam nas escolas públicas, devido a grande quantidade de estudantes em sala de aula, ou ainda pelos recursos físicos escassos, além da ausência de cursos de capacitação para docentes que estão em sala de aula repassando o ensino do idioma. Esses fatores interferem e complicam o desenvolvimento de um processo de aprendizagem da língua inglesa, o que provoca dificuldades no seu ensino, ocasiona frustrações e indagações entre os professores e estudantes, impossibilitando o aprendizado eficaz e satisfatório das competências do idioma.

Em contrapartida, na maioria das escolas privadas, o ensino da língua inglesa define-se unicamente à explanação de normas gramaticais, explorando textos curtos e simples, focando apenas em conteúdos com perguntas e respostas objetivas, onde a finalidade é somente de alcançar o ingresso do estudante no ensino superior através de processos seletivos (Silva, 2020, p. 5).

Esse pensamento negativo da realidade do ensino de inglês na educação básica, muitas vezes, dá origem a uma grande desmotivação aos estudantes que não possuem condições financeiras de fazer a parte um curso de idioma. Assim, a língua inglesa não pode ser encarada como um privilégio de poucos e sim, uma necessidade que todo indivíduo precisa para atuar no mundo globalizado.

A Língua Inglesa no Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio está trazendo alguns desafios para as escolas de ensino no Brasil. Foi necessário a elaboração de uma proposta curricular e pedagógica para direcionar elementos que irão ajudar na compreensão desses novos desafios que os educadores e educadoras irão encontrar. O Novo Ensino Médio está instituído pela Lei nº 14.945/2024, aprovada na Câmara dos Deputados e sancionada pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 31 de julho, traz uma série de mudanças estruturais para a educação brasileira, tendo como objetivo de permitir que o aprendizado se torne mais flexível e alinhado às necessidades dos estudantes.

A implementação de mudanças qualitativas dentro do processo de aprendizagem inicia-se com a ampliação da carga horária mínima anual de 800 para 1.000 horas, além da introdução dos itinerários formativos, que permitem maior personalização da trajetória escolar. Dessa forma, a nova lei prevê no mínimo 3 mil horas considerando os três anos do ensino médio. Totalizando 200 dias letivos com 5 horas/aula por dia e mil horas por ano.

A outra mudança ocorre nos itinerários formativos, onde os estudantes passam a escolher áreas de aprofundamento de acordo com seus interesses e objetivos profissionais. Os itinerários serão divididos em cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias(língua portuguesa, língua inglesa , artes e educação física) ; Matemática e suas tecnologias (biologia, física e química); Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (filosofia, geografia, história e sociologia) e Formação Técnica e Profissional.

O estudante, diante da nova lei, tem a possibilidade de optar por um itinerário técnico-profissional, auxiliando na conclusão do ensino médio com uma qualificação para o mercado de trabalho. A parte do currículo permanece sendo obrigatória, garantindo os conhecimentos fundamentais em português matemática e nas demais disciplinas essenciais.

Na reforma do Ensino Médio a Língua Inglesa exerce um papel de fortalecimento do ensino do idioma, tornando-o mais dinâmico e trazendo-o para uma comunicação mais real, na tentativa de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e o mundo globalizado. A BNCC estabelece que o ensino da língua inglesa esteja baseado no desenvolvimento de habilidades comunicativas : a escuta, a fala, a leitura e a escrita. Para que o aluno conclua o ensino médio com um nível de proficiência do idioma que o ajude a participar e interagir nos diferentes contextos sociais e profissionais.

O Novo Ensino Médio propõe o ensino da língua inglesa como disciplina obrigatória durante todo o ensino médio, independente do itinerário formativo escolhido pelo aluno, as outras línguas estrangeiras podem ser ofertadas, mas o inglês deve ser prioridade.

Desde a sua implementação o Novo Ensino Médio passou por revisões e debates para ajustes, incluindo propostas na sua revogação e reformulação. Porém, o objetivo não muda, continua sendo de flexibilizar a qualidade da educação e garantir que todos os estudantes possam ter acesso a uma formação sólida e equitativa. Mesmo em fase de adaptação, o seu sucesso dependerá do investimento em infraestrutura, formação dos docentes e do investimento na educação.

Análise e discussão dos resultados

Este trabalho não apresenta uma única verdade ao refletir o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino médio no Brasil, o intuito é poder mostrar a importância que o idioma carrega para o seu ensino e aprendizado na vida em sociedade. Analisando e descrevendo as abordagens teóricas de forma clara e coesa, o objetivo é relatar os desafios e possíveis alternativas para resolver alguns impasses que a língua sofre em sala de aula. Atualmente, ser professor no Brasil é um desafio, uma escolha desafiadora a todo aquele que escolhe seguir com a profissão de lecionar na rede de ensino. Depois da leitura e análise de diversos trabalhos bibliográficos e também de apurar alguns relatos de autores que atuam na educação, pode-se entender que a maioria deles está sempre pontuando a questão da valorização da educação. Essa valorização inclui os professores, os estudantes, o espaço escolar, assim como todos os envolvidos no ensino educacional. O profissional da educação: o educador precisa e deve ser olhado de forma mais humana, política e social. Os alunos merecem ser respeitados com escolas organizadas, limpas, equipadas tecnologicamente, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem; professores qualificados e bem remunerados.

Considerações finais

A presente pesquisa percebeu a necessidade de contextualizar o ensino de língua estrangeira em parceria com a escola, criando oportunidades de aprendizagem e de mobilização dos saberes. Para uma reflexão a respeito das abordagens do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no En-

sino Médio no Brasil, é preciso ampliar os conhecimentos relacionados às leis, normativas e diretrizes que conduzem os processos da educação.

Esta pesquisa também chama atenção para a maneira que o ensino da língua inglesa precisa considerar o contexto sócio-histórico, estrutural e cultural do país, sem esquecer de analisar e identificar as reais necessidades linguísticas dos estudantes. Tais observações e reflexões podem garantir a significância dos conteúdos de ensino da língua inglesa e a aprendizagem do idioma.

De acordo com a investigação deste trabalho, as concepções referentes ao ensino da língua inglesa para o ensino médio no Brasil promovem a necessidade de debater a respeito das novas abordagens e práticas pedagógicas, além de analisar as mudanças legislativas e as novas normas referentes aos fundamentos da educação.

Como resultado, o ensino da língua inglesa no contexto do Ensino Médio deve ter como objetivo a articulação e o diálogo integrado das diferentes áreas do conhecimento, que estão presentes em seu currículo, possibilitando a identificação e o reconhecimento dos conceitos que visam o desenvolvimento do ensino da língua inglesa de maneira mais eficaz e realista à vida dos estudantes.

Referências

ACÁCIO, T. M. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura**. [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: USP, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016a.

BRASIL. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I - Bases Legais. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Brasília, 2014.

LEITE, P. M. C. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; COURA, F. A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Trem de Letras**, v. 7, n. 1, pp. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa: formando alunos autônomos no Ensino Médio**. [Dissertação de Mestrado]. Bauru: Unesp, 2021.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, D. S. F. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio integrado: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.** [Dissertação de Mestrado]. Olinda: IFPE, 2019.

SILVA, M. P. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 10, n. 2, pp. 52-64, 2020.

SILVA, M. L. B. **O ensino da habilidade de fala da Língua Inglesa: possibilidades da abordagem lexical no Ensino Médio Integrado.** Olinda: Edição do autor, 2021.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS EM ANORI/AM

Lucas de Souza Ozier

Introdução

A matemática é considerada por muitos alunos como a disciplina mais difícil de ser aprovada em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a superior. Durante décadas foi montada uma imagem do componente de matemática de que existem assuntos complexos que demandam um conhecimento específico por parte dos educadores. Dessa forma, levar os estudantes a compreender com mais facilidade é um desafio para todo docente de exatas. Essa inquietação surge no contato com a docência, que perpassa tanto o aprender como o ensinar. É na sala de aula que se encontram as dificuldades advindas de um processo de educação deficitária na área matemática. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem de matemática deve ser investigado e aprofundado nas pesquisas, pois quando aprofundamos nosso conhecimento, desenvolvemos formas diversificadas para a solução do problema.

Dessa forma, neste trabalho busca-se aprofundar as pesquisas por meio de um estudo de caso, tendo como problemática investigativa as tendências em educação matemática presentes nas práticas educativas de professores do ensino médio em uma escola estadual do município de Anori - AM.

Para tanto, identificar as possibilidades de ensino, bem como as tendências presentes na roupagem do do-

cente em matemática, a partir das práticas educativas que subsidiam a pesquisa, elencando as bases teóricas e práticas, uma vez que em decorrência das mudanças constantes, requer uma articulação entre a teoria e a prática.

A disciplina de Matemática adquire um caráter educativo que auxilia no desenvolvimento do pensamento lógico e do raciocínio dedutivo, pois é “um instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio” Fiorentini (2016) e Lorenzato (2012, p. 3), uma vez que permite uma interação entre os atores envolvidos no processo educativo, tornando compreensível a ação docente por meio da articulação pedagógica que possibilita o envolvimento dos alunos.

Neste sentido, dinamizar as aulas por meio de novas práticas pedagógicas, são caminhos que o docente pode explorar, ou seja, olhar para as inúmeras possibilidades que podem ser usadas para tornar o ensino mais eficaz. Portanto, é responsabilidade do professor desenvolver atividades práticas que estimulem e despertem o interesse dos alunos pela Matemática. Para isso, o professor precisa ser criativo, cooperativo, possibilitando o protagonismo estudantil.

Para D’Ambrosio (2011) é um desafio encontrar maneiras de motivar os alunos utilizando fatos e situações do mundo contemporâneo. No entanto, “alunos precisam aprender a ler matemática e ler matemática para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos” (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 44), sendo capaz de traduzir o enunciado.

Não obstante, o déficit de aprendizado em matemática é percebido quando o aluno termina o fundamental

e passa a cursar o ensino médio, uma vez que “não é de estranhar que o rendimento esteja cada vez mais baixo, em todos os níveis. Os alunos não podem aguentar coisas obsoletas e inúteis, além de desinteressantes para muitos” (D’Ambrósio, 2012, p. 55), sendo essa problemática recorrente em todas as séries.

Para Negromonte e Coutinho (2019, p. 6) “o processo de aprendizagem matemática acontece de modo particular a cada estudantes”. Exige que o docente crie estratégias e inovações metodológicas. Os alunos possuem a ideia pré-concebida de que a Matemática é uma disciplina complexa, abstrata e desconectada da realidade. Isso dificulta a maneira como o professor ministra suas aulas. Como resultado, os alunos não gostam do professor e perdem o interesse nas aulas, chegando a culpar o professor por seu próprio fracasso.

A formação em área específica dos docentes é fundamental para a modificação deste quadro, pois é durante sua formação superior que o licenciando passa a aprender para ensinar. Considerando que é na escola que se percebe mais claramente as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem do conteúdo, a formação docente deve incluir atividades de iniciação à docência desde o início do curso. Ou seja, formação superior específica em contato com a docência possibilita uma postura diferenciada sobre o ensino, uma vez que o ensino de matemática vivenciado pelo docente propicia contextualizar os conceitos fundamentais da área, capaz de produzir nos estudantes uma nova compreensão de ensino.

Neste sentido, conhecer a formação e trajetória de vida do docente é fundamental para compreender sua atuação na sala de aula. No sentido de conhecer os caminhos

percorridos entre a teoria e a prática da docência em matemática, especificamente no ensino médio, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Como as diferentes tendências em Educação Matemática, estudadas durante a formação inicial e continuada, estão sendo abordadas nas práticas educativas de professores que exercem a docência no Ensino Médio na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, no município de Anori - AM? A partir de entrevistas com professores que exercem a docência no Ensino Médio, descreve-se as tendências em educação matemática presentes em suas práticas educativas.

Diálogo entre o campo empírico e a teoria

É fundamental explicitar a relevância acadêmico-científica deste trabalho, onde procuramos mapear, artigos, Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) que evidenciam a relevância da temática em estudo. Realizamos um levantamento dos trabalhos científicos, publicados nos últimos sete anos em bancos de dados reconhecidos na área da educação. A pesquisa foi cuidadosamente elaborada, utilizando palavras-chave e descritores específicos para encontrar estudos que abordassem a relevância da etnomatemática no ambiente escolar. Para isso, foram exploradas diversas plataformas digitais renomadas, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo, todas com descritores em português. Essa abordagem permitiu uma busca abrangente e criteriosa por trabalhos relevantes publicados nestes repositórios confiáveis.

Quadro 01 - Resultado da busca pelos descritores-portal CAPES.

Descritor	Tipo	Total	Aproveitados
Etnomatemática	Dissertação	79	01
	Tese	01	01
Tendências em Matemática	Dissertação	30	01
	Tese	03	02
Tecnologia em Educação Matemática	Dissertação	25	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2024).

Conforme mostra o quadro acima em buscas feitas no repositório da Capes, realizou-se a pesquisa pelos descritores “etnomatemática”, “tendências em matemática” e “tecnologia em matemática”. Inicialmente, focou-se no período de 2019 a 2024, com o objetivo de encontrar trabalhos relacionados aos descritores, resultando no seguinte: Para o descritor “etnomatemática”, foram encontrados 79 trabalhos de dissertação de mestrado e 01 tese de doutorado.

Em relação a “tendências em matemática”, foram identificados 31 trabalhos, sendo 30 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Quanto ao descritor “tecnologia em matemática”, constatou-se a existência de 25 dissertações de mestrado. Todas essas produções foram analisadas, catalogadas e utilizadas para contextualização envolvendo os três descritores no banco de dados da Capes, resultando em 03 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado aproveitadas.

Quadro 02 - Resultado da busca pelos descritores-portal BDTD.

Descritor	Tipo	Total	Aproveitados
Etnomatemática	Dissertação	107	01
	Tese	28	-
Tendências em Matemática	Dissertação	11	01
	Tese	03	01
Tecnologia em Educação Matemática	Dissertação	341	01
	Tese	60	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2024).

Na busca no repositório da BDTD, conforme tabela acima, realizou-se a pesquisa pelos descritores “etnomatemática”, “tendências em matemática” e “tecnologia em matemática”. Durante o período de 2016 a 2024, o objetivo era encontrar trabalhos relacionados aos descritores, resultando no seguinte: Para o descritor “etnomatemática”, foram pesquisados ao todo 135 trabalhos, sendo 107 dissertações de mestrado e 28 teses de doutorado.

Em relação a “tendências em matemática”, pesquisou-se 15 trabalhos, dos quais 11 eram dissertações de mestrado e 03 eram teses de doutorado. Quanto ao descritor “tecnologia em matemática”, foram encontradas 341 dissertações de mestrado e 60 teses de doutorado. Todas essas produções foram analisadas, catalogadas e utilizadas para contextualização envolvendo os três descritores no banco de dados da BDTD, resultando em 03 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado aproveitadas.

Quadro 03 - Resultado da busca pelos descritores-portal Scielo.

Descritor	Tipo	Total	Aproveitados
Etnomatemática	Artigo	21	01
Tendências em Matemática	Artigo	07	02
Tecnologia em Educação Matemática	Artigo	22	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2024).

Na busca no repositório da base Scielo, conforme a tabela acima, realizou-se a pesquisa pelos descritores “etnomatemática”, “tendências em matemática” e “tecnologia em matemática”. Durante o período de 2008 a 2024, o objetivo era encontrar trabalhos relacionados aos descritores, resultando no seguinte: Para o descritor “etnomatemática”, foram pesquisados ao todo 21 trabalhos no formato de artigo científico.

Para o descritor de “tendências em matemática”, pesquisou-se 07 artigos. Quanto ao descritor “tecnologia em matemática”, foram encontrados 22 artigos. Todos esses artigos foram analisados, catalogados e utilizados para contextualização envolvendo os três descritores no banco de dados da Scielo, resultando em 04 produções dos artigos aproveitadas.

Análise e discussão dos resultados

Buscando atingir os objetivos da pesquisa, iniciamos nossa análise documental pelos planos de ensino e posteriormente, seguiremos com a análise do PPP e questioná-

rios. Os planos de estudos analisados foram elaborados pelos professores de matemática que lecionam no ensino médio na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, de Anori/AM, e estão em consonância com a escola.

No entanto, destacam-se desafios na implementação tecnológica, como a falta de infraestrutura adequada (tomadas, equipamentos e internet), o que limita o potencial dessas práticas. Apesar das barreiras, todos os professores relataram uma receptividade positiva dos alunos à tecnologia, indicando que, com o suporte estrutural necessário, a integração dessas ferramentas poderia ser ainda mais proveitosa.

Os professores que responderam ao questionário afirmam que, apesar do uso moderado da tecnologia, ela facilita a compreensão de conceitos matemáticos abstratos. Segundo Kenski (2012), a tecnologia não substitui a ação do professor, mas potencializa suas práticas ao oferecer novas formas para representar conteúdos e estimular o pensamento crítico dos estudantes. A utilização de aplicativos, jogos matemáticos e softwares educacionais é frequentemente mencionada como eficaz para abordar temas complexos, auxiliando os alunos a visualizarem problemas e soluções de maneira mais interativa.

Uma questão recorrente apontada pelos docentes é a precariedade da infraestrutura nas escolas. A ausência de equipamentos tecnológicos adequados, como computadores e projetores em todas as salas de aula, limita o uso contínuo dessas ferramentas. Este desafio está de acordo com as observações de Valente (2014), que ressalta a necessidade de investimentos em infraestrutura para que as tecnologias possam ser integradas de forma efetiva nas escolas. Sem esses recursos, o uso da tecnologia permanece restrito

a momentos esporádicos e pontuais, impossibilitando seu potencial máximo no ensino da matemática.

A etnomatemática, citada pelos educadores como sendo uma abordagem que promove uma compreensão mais contextualizada da matemática, também ganha relevância no cenário educacional atual. D'Ambrosio (2002), precursor dessa abordagem, argumenta que a etnomatemática valoriza o conhecimento local e as práticas culturais dos alunos, permitindo que eles vejam a matemática como uma ferramenta integrante de suas vidas cotidianas. Os professores relatam que os alunos demonstram grande receptividade a essa metodologia, especialmente quando combinada com o uso da tecnologia.

Essa disposição favorável reflete o potencial de práticas pedagógicas que se alinham com a realidade cultural dos estudantes e com os recursos tecnológicos que fazem parte do seu cotidiano. De acordo com Lévy (1999), a era da cibercultura transforma a maneira como os indivíduos aprendem e se comunicam e cabe à escola adaptar-se a essas novas dinâmicas. O uso da etnomatemática, quando mediado por ferramentas tecnológicas, proporciona um ambiente de aprendizagem mais significativo, pois conecta o conhecimento escolar à vivência dos alunos.

Os desafios que os professores enfrentam ao implementar essas tendências, no entanto, não se limitam à falta de infraestrutura. A formação inadequada para o uso pedagógico da tecnologia é outra barreira expressiva. Conforme afirmado por Almeida e Valente (2011), a capacitação docente para o uso de tecnologias é essencial para que essas ferramentas não sejam subutilizadas ou empregadas de maneira superficial. Muitos professores relataram que, apesar de reconhecerem o valor das tecnologias, enfrentam

dificuldades para integrá-las de forma plena devido à falta de formação específica e contínua.

Para superar esses desafios, os professores sugerem que mais investimentos sejam direcionados à formação docente e à melhoria da infraestrutura escolar. Essas sugestões estão alinhadas com as propostas de autores como Perrenoud (2000), que destaca a importância da formação continuada para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e eficientes. Sem essa formação, a tecnologia pode acabar sendo utilizada apenas como um recurso complementar, sem explorar seu potencial transformador.

Além disso, os educadores destacam a importância da combinação de diferentes tendências pedagógicas no ensino da matemática, como a resolução de problemas, a gamificação e o uso de materiais concretos. Segundo Polya (1995), a resolução de problemas é uma das abordagens mais eficazes para ensinar matemática, pois envolve os alunos em processos de pensamento crítico e criativo. Quando associada à tecnologia, essa metodologia pode proporcionar um aprendizado ainda mais profundo e significativo.

Por fim, é possível concluir que as tecnologias têm um impacto positivo e promissor no ensino da matemática, mas para que seus usos sejam efetivos e amplamente difundidos, é necessário superar os obstáculos estruturais e de formação docente. A pesquisa evidencia que os professores reconhecem o potencial das ferramentas tecnológicas e da etnomatemática, mas demandam mais suporte e recursos para implementar essas práticas plenamente. O sucesso da integração tecnológica no ensino da matemática depende, portanto, de políticas públicas que garantam investimentos em infraestrutura e na formação contínua dos professores, conforme sugerem os estudos de Moran (2005) e Kenski (2012).

Considerações finais

Essa pesquisa buscou investigar como as diferentes tendências em Educação Matemática, estudadas durante a formação inicial e continuada, estão sendo abordadas nas práticas educativas de professores que lecionam no Ensino Médio na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, no município de Anori/AM. No decorrer da pesquisa, evidenciou-se a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas locais, com ênfase no uso da tecnologia, da etnomatemática e da resolução de problemas. Ao investigar essas práticas, constatou-se que, apesar dos desafios estruturais, os professores buscam integrar metodologias inovadoras que tornam o ensino da matemática mais contextualizado e significativo.

Primeiramente, o uso da tecnologia emerge como um recurso potencialmente transformador, mesmo com a infraestrutura limitada. Professores que utilizam aplicativos, software de geometria dinâmica e outros recursos digitais evidenciaram um impacto positivo no engajamento e na compreensão dos alunos. Contudo, a pesquisa mostra que, para ampliar o impacto, é necessário investir em infraestrutura e formação contínua para garantir que os educadores possam utilizar a tecnologia de forma plena e pedagógica.

A etnomatemática se destacou como uma tendência que ressoa na realidade cultural dos alunos, promovendo uma abordagem inclusiva e respeitosa. Ao conectar conceitos matemáticos às práticas ribeirinhas, como a pesca e a navegação, os professores conseguem engajar os alunos, tornando a matemática uma disciplina tangível e relevante para a vida cotidiana. Essa metodologia contribui para que os alunos desenvolvam uma visão crítica e identitária, fortalecendo sua relação com o conhecimento.

Outro aspecto destacado pelos educadores é a resolução de problemas. Essa abordagem facilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de análise situacional dos estudantes, preparando-os para desafios do mundo real. Os professores expressaram a importância de contextualizar os problemas matemáticos com a realidade amazônica, criando uma experiência educacional mais próxima da vivência dos alunos e valorizando a matemática como uma ferramenta de compreensão e transformação social.

Apesar dos avanços, a pesquisa aponta obstáculos significativos que precisam ser superados. A falta de recursos tecnológicos adequados e de suporte técnico nas escolas limita o potencial da tecnologia como aliada pedagógica. A resistência inicial de alguns alunos em relação à matemática também é um desafio, mas essa barreira tem sido superada com a aplicação dos conteúdos a situações práticas e culturais, o que facilita a aceitação da disciplina.

As sugestões dos participantes para melhorar a integração dessas tendências incluem não apenas o aumento dos investimentos em infraestrutura, mas também a criação de espaços de aprendizado colaborativo, onde professores possam trocar experiências e desenvolver práticas pedagógicas adequadas ao contexto ribeirinho. A pesquisa aponta que é essencial fortalecer as políticas públicas para equipar as escolas com recursos tecnológicos. Além disso, a promoção da formação contínua dos professores é fundamental para implementar as tendências educacionais de maneira eficaz.

Essa pesquisa contribui para a compreensão das tendências em Educação Matemática no contexto ribeirinho e reforça a importância de um ensino de matemática que respeite a diversidade cultural, promova o pensamento crítico

e valorize a experiência de vida dos alunos. Espera-se que os resultados deste estudo inspirem futuras pesquisas e intervenções educacionais voltadas para o fortalecimento das práticas pedagógicas em regiões semelhantes, promovendo uma educação matemática cada vez mais inclusiva e transformadora.

O estudo revela que a tecnologia, a etnomatemática e a resolução de problemas são práticas que enriquecem o ensino e ampliam a compreensão matemática dos alunos no contexto ribeirinho. Segundo Borba e Villarreal (2005), a tecnologia transforma a matemática em uma atividade coletiva e colaborativa, possibilitando que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma visual e prática. No entanto, o uso pleno dessas ferramentas depende de infraestrutura adequada, muitas vezes indisponível nas escolas de Anori. Essa limitação reduz o impacto potencial dessas práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Uma tendência que não havia sido considerada no início da pesquisa, mas emergiu durante a coleta de dados relacionados à etnomatemática, foi a matemática crítica. Skovsmose (1994), ao pesquisar a matemática crítica, defende que a matemática deve ser uma ferramenta de análise e transformação social. Nesse contexto, a pesquisa demonstra que os professores em Anori, ao utilizar problemas matemáticos contextualizados, permitem que os alunos reflitam sobre questões socioeconômicas da região, como os impactos das cheias e secas, e desenvolvam soluções matemáticas aplicáveis à sua realidade. Tal abordagem contribui para formar cidadãos críticos, capazes de analisar e questionar o meio em que vivem, promovendo o uso da matemática para a resolução de problemas locais.

Além disso, o uso da tecnologia no ensino da matemática proporciona uma abordagem prática e dinâmica,

que facilita o entendimento de conceitos abstratos. Kenski (2012) enfatiza que a tecnologia, ao complementar as práticas tradicionais, amplia as possibilidades de mediação pedagógica, permitindo uma abordagem mais visual e interativa. No entanto, a falta de infraestrutura limita o potencial dessas práticas. Os professores de Anori demonstram grande adaptabilidade ao buscar alternativas, como o uso de vídeos educativos e aplicativos em dispositivos móveis, para superar essa limitação.

A pesquisa também destaca a relevância da pedagogia construtivista de Piaget (1937), que vê o aluno como um agente ativo na construção do conhecimento. Ao adotar uma abordagem construtivista, os professores de Anori incentivam os alunos a participarem do processo de aprendizagem, explorando e construindo o próprio entendimento dos conceitos matemáticos. A prática construtivista valoriza o erro como parte do aprendizado, permitindo que os alunos experimentem e corrijam suas interpretações, desenvolvendo assim uma compreensão mais profunda e pessoal da matemática.

A valorização da cultura e da inclusão no ensino da matemática é defendida por Mantoan (2003), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade. Em Anori, onde o contexto ribeirinho é parte essencial da vida dos alunos, a pesquisa evidencia que a inclusão de práticas culturais na matemática contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo. Ao adotar a etnomatemática e outras metodologias culturalmente relevantes, os professores conseguem aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla da disciplina.

A integração entre os conteúdos matemáticos e a vida prática dos alunos é abordada por Bassanezi (2002), que de-

fende a modelagem matemática como uma ferramenta para entender e resolver problemas reais. Em Anori, os professores utilizam essa abordagem para relacionar conceitos matemáticos a situações do cotidiano, como a economia doméstica e a administração de recursos naturais. Essa prática contribui para que os alunos desenvolvam habilidades práticas e críticas, compreendendo a matemática como uma disciplina aplicável e relevante para seu contexto de vida.

Por fim, a importância de um suporte institucional contínuo é reforçada por Freire (1987), que defende que a educação deve ser um processo dialógico e inclusivo. No contexto de Anori, os professores demonstram comprometimento com a transformação social e educacional, adaptando suas práticas para atender às necessidades dos alunos, apesar das adversidades estruturais. Essa disposição para inovar e adaptar o ensino é fundamental para uma educação matemática significativa e conectada com a realidade.

Diante dos resultados, conclui-se que a educação matemática em Anori se beneficia das tendências investigadas na pesquisa e que a superação dos desafios estruturais é essencial para potencializar o impacto dessas práticas. As sugestões dos professores, como o investimento em infraestrutura e a formação continuada, apontam para um futuro em que o ensino da matemática será mais inclusivo, acessível e relevante, permitindo que a disciplina cumpra seu papel como ferramenta de compreensão e transformação da realidade. Mesmo diante de adversidades, os professores de Anori demonstram um compromisso notável com a adaptação do ensino às necessidades dos alunos. As práticas de ensino de matemática investigadas nesta pesquisa mostram que a contextualização, o uso de recursos tecnológicos e a valorização da cultura local são estratégias promissoras que

aproximam a matemática da vida dos alunos e ampliam seu potencial transformador.

Para futuras investigações, sugere-se explorar algumas áreas-chave. Primeiro, sugere-se um estudo mais aprofundado sobre o impacto da formação continuada de professores em metodologias inovadoras de ensino de matemática. Em segundo lugar, indica-se a avaliação do uso de tecnologias digitais e ferramentas interativas no ensino de matemática nas comunidades ribeirinhas, considerando seu potencial para engajar os alunos e melhorar os resultados de aprendizagem. Além disso, indica-se a investigação das formas como a matemática pode ser integrada a projetos interdisciplinares que envolvam outras disciplinas e áreas de conhecimento, promovendo uma abordagem mais holística e contextualizada do ensino. Por fim, sugere-se a análise de políticas públicas que possam apoiar e sustentar as melhorias na educação matemática, assegurando que as práticas bem-sucedidas sejam disseminadas e adotadas em outras regiões com desafios semelhantes.

Em suma, o trabalho abordou a problemática recorrente da complexidade atribuída por estudantes a certas áreas e temas, notadamente a Matemática. A contribuição crucial reside na valorização da cultura local e da prática cotidiana da comunidade, explicitando as estruturas culturais e metodologias empregadas pelos docentes. Consequentemente, o estudo aponta caminhos para uma abordagem pedagógica mais contextualizada, na qual o papel do professor é reconhecido como fundamental na formação básica e continuada dos alunos. Ao promover essa contextualização, o trabalho busca mitigar as barreiras do conhecimento, atenuando as dificuldades decorrentes da escassez de recursos tecnológicos e da resistência dos alunos em re-

lação às ciências exatas. Iniciativas como esta corroboram a valorização da educação, contribuindo para a redução da evasão escolar e acompanhando o desenvolvimento regional, sempre com o devido respeito às diversidades inerentes a cada região.

Portanto, a presente pesquisa distingue-se pela originalidade em integrar teoria e prática, contextualizando a realidade por meio de rigorosa investigação. Este trabalho introduz elementos inovadores no campo da Matemática, concomitantemente à valorização do contexto original. Tal abordagem possibilita a articulação entre a área de estudo e sua intrínseca relevância, viabilizando a criação de técnicas didáticas complementares para professores de Matemática. Ademais, o estudo serve como modelo para o desenvolvimento de práticas em sala de aula, além de sugerir direções promissoras para futuras investigações.

Referências

BASSANEZI, R. N. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: uma proposta de pesquisa**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FIORENTINI, D. Formação de professores de matemática: um desafio a ser enfrentado. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 16, n. 2, pp. 35-56, 2016.

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

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZATO, S. A formação do professor de matemática: desafios e perspectivas. **Educação Matemática em Debate**, v. 7, n. 1, pp. 1-10, 2012.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran>.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEGROMONTE, M. A. O.; COUTINHO, D. J. G. Causas do fracasso no saber matemático em uma escola do ensino médio no município de João Alfredo. In: **Congresso Nacional de Educação**, Pernambuco, 2019.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento lógico: do número à inferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SKOVSMOSE, O. **Towards a philosophy of critical mathematics education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

PARTE 2

A GESTÃO EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

O DIREITO DE JOVENS E ADULTOS À ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DOS DADOS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2022: ALFABETIZAÇÃO - RESULTADOS DO UNIVERSO.

Eliab Sousa de Vasconcelos

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) positiva um conjunto de direitos sociais que devem ser assegurados a todas as pessoas. A educação é considerada essencial para o exercício dos demais direitos e, portanto, a alfabetização é pressuposto básico no contexto do direito à educação. Nesta Constituição (Brasil, 1988) foi instituída a obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica, inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, sendo dever do Estado garantir que isso se efetive.

Embasados no disposto na Carta Magna, vários dispositivos legais reafirmam tal direito bem como políticas públicas, programas e ações são propostos para que seja possível a efetividade do direito à educação. Contudo, o analfabetismo absoluto entre jovens e adultos ainda é um desafio que perpassa a história da educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabelece que “Os sistemas de ensino dispõem sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Brasil, 1996, Art. 24, parágrafo § 2º, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). A referida Lei estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), “será destinada àqueles que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, Art. 37, Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). Diante disso,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, artigo 37, Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Destacamos que a alteração da redação do Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), feita por meio da Lei nº 13.632, de 2018 (Brasil, 2018), de que a EJA “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” remete ao enfatizado na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). A Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância) determina que, com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

- I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e
- IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (MEC; CNE, CEB, 2021, Art. 2º).

Diante do exposto, objetivo do presente capítulo é apresentar dados relativos a alfabetização de jovens e adultos, segundo os resultados da pesquisa denominada Censo Demográfico 2022: Alfabetização - Resultados do universo, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As reflexões ora apresentadas são um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, cuja temática investigativa foi os impactos do descumprimento da meta 9 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, no que se refere a erradicação do analfabetismo absoluto, para a efetividade do direito de jovens e adultos à alfabetização.

Censo Demográfico 2022: Alfabetização

Desde 1872 (quando ocorreu o primeiro recenseamento geral) no Brasil Império, por meio da Directoria Geral de Estatística, (primeiro órgão oficial de Estatística criado no País) são coletadas informações relativas à alfabetização da população brasileira (IBGE, 2024). Neste ano de 2024, o IBGE lançou os resultados da pesquisa denominada Censo Demográfico 2022: Alfabetização - Resultados do universo. O Censo Demográfico “é uma pesquisa domiciliar e universal que abrange todas as pessoas residentes, na

data de referência, em domicílios do Território Nacional”. (IBGE, 2024, p.21). O documento apresenta dados relativos “à taxa de alfabetização e à taxa de analfabetismo da população brasileira, apuradas a partir do quesito Sabe ler e escrever? do Questionário Básico do Censo Demográfico 2022”. De acordo com o IBGE (2024, p. 9):

A investigação desse tema ocorre de forma indireta, por meio da declaração do entrevistado, e segue as recomendações internacionais do documento *Principles and recommendations for population and housing censuses, Revision 3*, elaborado, em 2017, pela Organização das Nações Unidas - ONU (United Nations - UN).

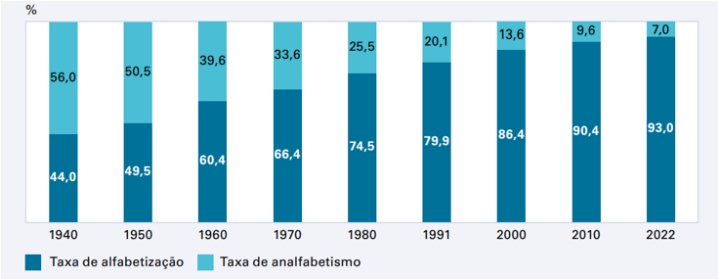
Importante destacar que o Brasil é um dos países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) desde a sua constituição, em 1948. (ONU, 1948). De acordo com o documento que contém os resultados do Censo Demográfico 2022:

Neste momento, optou-se por divulgar as informações referentes às pessoas de 15 anos ou mais de idade – recorte etário mais utilizado, internacionalmente, para a aferição da taxa de alfabetização. As informações sobre a alfabetização da população de 5 a 14 anos, também investigadas na operação, serão abordadas em publicações futuras (IBGE, 2024, p. 9).

O IBGE (2024, p. 22) considera alfabetizada “A pessoa que sabe ler e escrever pelo menos um bilhete simples ou uma lista de compras, no idioma que conhece, independentemente do fato de estar ou não frequentando escola e já ter concluído períodos letivos”. O Gráfico 1 apresenta as séries históricas entre os anos de 1940 e 2022 relativa

as taxas de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Gráfico 1 - Taxas de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil - 1940/2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2022 (IBGE, 2024, p. 30).

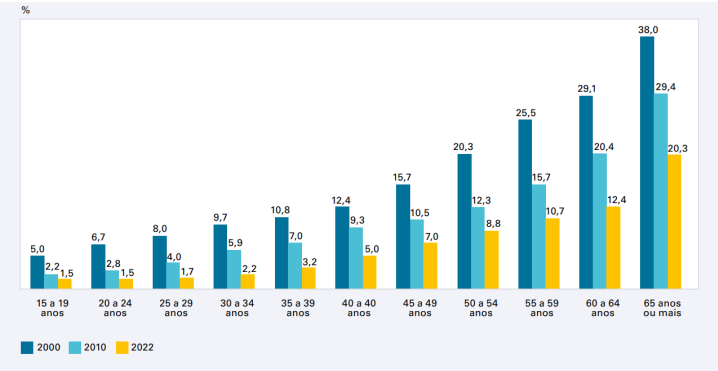
De acordo com os dados apresentado no Gráfico 1, o IBGE (2024, p. 30) explica que:

Os resultados do Censo Demográfico 2022 mostram que, no País, havia 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples. A partir desses totais populacionais, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e, consequentemente, a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional. Observa-se uma tendência de aumento da taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade ao longo dos Censos Demográficos de 1940 a 2022. Em 1940, menos da metade da população era alfabetizada, 44,0%. Após quatro décadas, em 1980, houve aumento de 30,5 pontos percentuais na taxa de alfabetização, passando para 74,5% e, finalmente, depois de mais quatro décadas, o país

atingiu um percentual 93,0% em 2022, representando um aumento de 18,5 pontos percentuais em relação a 1980.

Considerando os dados apresentados no Gráfico 2, comparando os resultados dos grupos de idades e anos de 2000, 2010 e os de 2022, é possível constatar que houve uma queda na taxa de analfabetismo em todas as faixas etárias. De acordo com o IBGE (2024, p. 30), tal queda é decorrente da “expansão educacional, que universalizou o acesso ao ensino fundamental no início dos anos 1990, e a transição demográfica que substituiu gerações mais antigas e menos educadas por gerações mais novas e mais educadas”.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo os grupos de idade - Brasil - 2000/2022.



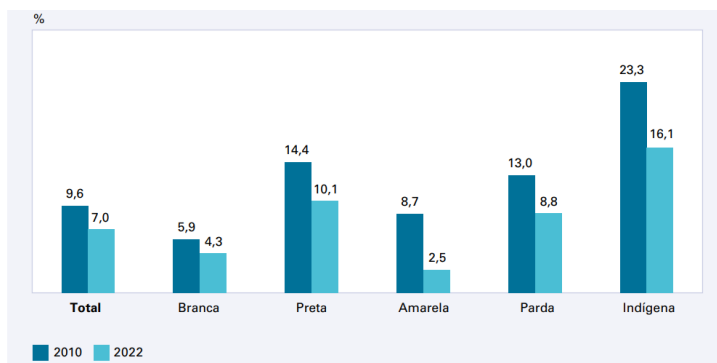
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2022 (IBGE, 2024, p. 31).

Ainda, segundo o IBGE (2024, p. 31-32):

Em 2022, o grupo mais jovem de 15 a 19 anos atingiu a menor taxa de analfabetismo (1,5%) e o grupo de 65 anos ou mais permaneceu aquele com a maior taxa de analfabetismo (20,3%). A elevada taxa de analfabetismo entre os mais velhos é um reflexo da dívida educacional brasileira, cuja tônica foi o atraso no investimento em educação, tanto para escolarização das crianças, quanto para a garantia de acesso a programas de alfabetização de jovens e adultos por uma parcela das pessoas que não foram alfabetizadas nas idades apropriadas, conforme almejado pela Constituição de 1988. A maior queda em pontos percentuais ao longo dos últimos três censos demográficos ocorreu na faixa etária em que a taxa de analfabetismo era maior, entre pessoas com 65 anos de idade ou mais, passando de 38,0% em 2000, para 29,4% em 2010 e 20,3% em 2022, totalizando uma redução de 17,7 pontos percentuais entre 2000 e 2022 (o que também pode ser descrito como uma queda de 46,7% na taxa). Por sua vez, a maior queda na taxa de analfabetismo em percentual entre 2000 e 2022 ocorreu na população abaixo dos 40 anos de idade, atingindo uma redução máxima de 78,5% para a faixa etária de 25 a 29 anos de idade, que experimentou uma queda de 8,0% em 2000 para 4,0% em 2010 e, finalmente, para 1,7% em 2022 (o que também pode ser descrito como uma queda de 6,3 pontos percentuais).

Segundo o IBGE (2024, p. 31), “Mesmo que gerações mais novas apresentem percentuais maiores de pessoas alfabetizadas em média, é possível verificar que a expansão educacional não beneficiou todos os grupos populacionais no mesmo ritmo”, conforme é possível constatar nos dados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo a cor ou raça Brasil - 2010/2022.



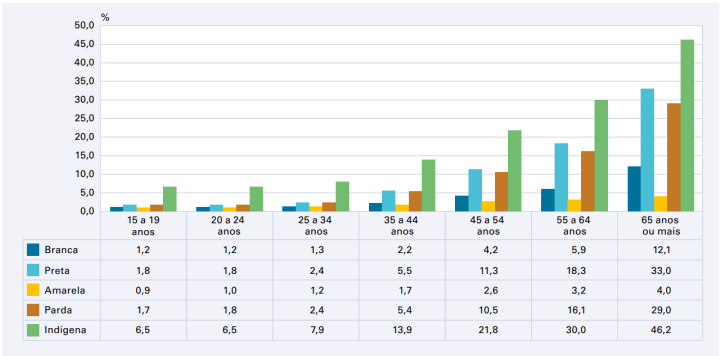
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 32).

De acordo com o IBGE (2024, p. 32):

Em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais de idade era de 4,3% e de 2,5%, respectivamente, enquanto a taxa de analfabetismo de pretos, pardos e indígenas com 15 anos ou mais de idade era de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. A distância entre a população de cor ou raça branca e as populações preta, parda e indígena era maior em 2010, foram 8,5, 7,1 e 14,1 pontos percentuais, respectivamente, caindo para 5,8, 4,5, e 11,8 pontos percentuais, respectivamente, em 2022.

Segundo os dados apresentados no Gráfico 4, “Em 2022, a vantagem no percentual de alfabetizados da população de cor ou raça branca e de cor ou raça amarela em relação às populações preta, parda e indígena foi observada para todos os grupos etários analisados”.

Gráfico 4 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo os grupos de idade - Brasil – 2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 33).

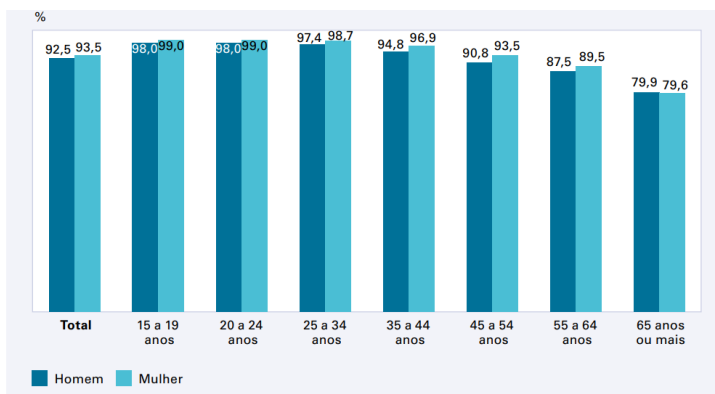
Conforme o IBGE (2024, p. 33):

[...] nos três primeiros grupos etários, isto é, para as pessoas com até 34 anos de idade, a taxa de analfabetismo entre brancos e entre amarelos era menor do que 2%. A taxa de analfabetismo de brancos e amarelos só superou 2% a partir do grupo de 35 anos a 44 anos (2,2% para brancos) e ficou acima de 5% nos grupos etários de 55 anos em diante, atingindo o valor máximo de 12,1% para brancos e 4,0% para amarelos no grupo com 65 anos ou mais de idade. Em contraste, entre as populações de cor ou raça preta ou de cor ou raça parda, embora a taxa de analfabetismo tenha sido inferior a 2% para os grupos etários com até 24 anos de idade, ela atingiu valores acima de 2% já na faixa etária seguinte (de 25 a 34 anos de idade, com 2,4% tanto para a população preta quanto a população parda), ficando acima de 5% a partir do grupo etário de 35 a 40 anos e sobe rapida-

mente nas faixas posteriores, até atingir 33,0% para pretos e 29,0% para pardos no grupo de 65 anos ou mais de idade.

Ao considerar a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e segundo os grupos de idade, os dados apresentados no Gráfico 5 indicam que “As mulheres tendem a apresentar melhores indicadores educacionais do que os homens, inclusive melhores taxa de alfabetização” (IBGE, 2024, p. 34).

Gráfico 5 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo, segundo os grupos de idade - Brasil – 2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 34).

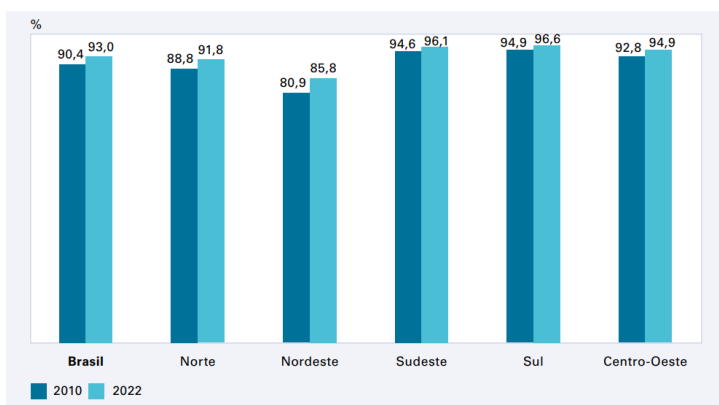
Segundo o IBGE (2024, p. 34):

Em 2022, o percentual de mulheres que sabiam ler e escrever era 93,5%, enquanto o de homens era 92,5%. Essa vantagem das mulheres foi verificada em praticamente todos os grupos etários

analisados, exceto entre os mais velhos de 65 anos ou mais de idade. A maior diferença em pontos percentuais a favor as mulheres foi no grupo de 45 a 54 anos, atingindo 2,7 pontos percentuais, ainda que as mulheres pertencentes aos grupos de idade abaixo de 45 anos sigam apresentando maiores taxas de alfabetização comparadas às dos homens dos mesmos grupos de idade. Somente na faixa etária de 65 anos ou mais, os homens apresentavam uma proporção maior de pessoas que sabiam ler e escrever, de 79,9%, comparado ao de 79,6% das mulheres.

Em termos de regiões, o Gráfico 6 demonstra a existência disparidades regionais, sendo que a Região Sul se destaca tanto no ano de 2010 quanto no 2022, concentrando o maior percentual de taxa de alfabetização (0,3 e 0,5 pontos percentuais a mais que a Região Sudeste, respectivamente).

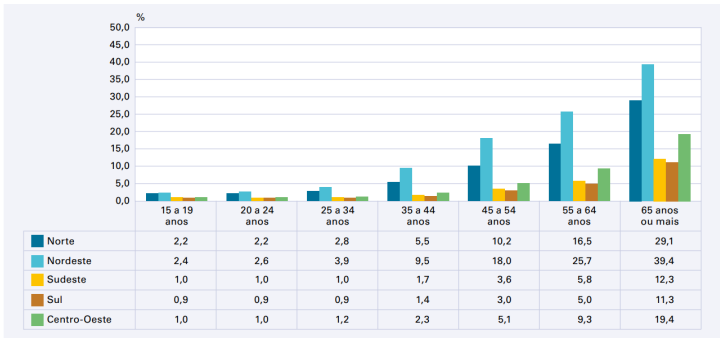
Gráfico 6 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões 2010/2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 36).

De acordo com o IBGE (2024, p.35), “a taxa da Região Nordeste permaneceu, destacadamente, a mais baixa, embora tenha apresentado o aumento de 80,9% em 2010 para 85,8% em 2022. A segunda menor taxa de alfabetização foi encontrada na Região Norte tanto em 2010 quanto em 2022.” Portanto, “Esses resultados significaram que, em 2022, a taxa de analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%)” (IBGE, 2024, p. 36), sendo que “as diferenças regionais na alfabetização são maiores quanto mais envelhecido é o grupo populacional”, conforme é possível observar no Gráfico 7.

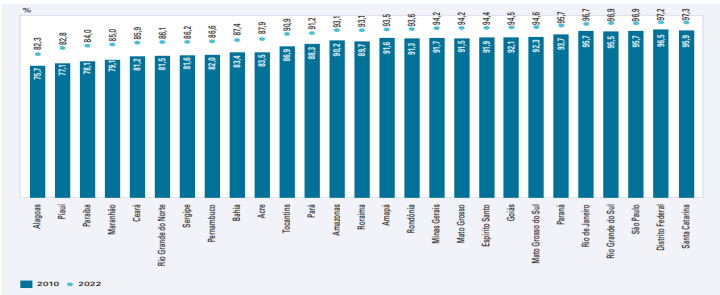
Gráfico 7 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade Brasil – 2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 37).

Analisando a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, o Gráfico 8 indica que Santa Catarina é a Unidade da Federação com o maior percentual (97,3%) e Alagoas, o menor percentual tanto em 2010 quanto em 2022 (75,7% e 82,3%, respectivamente).

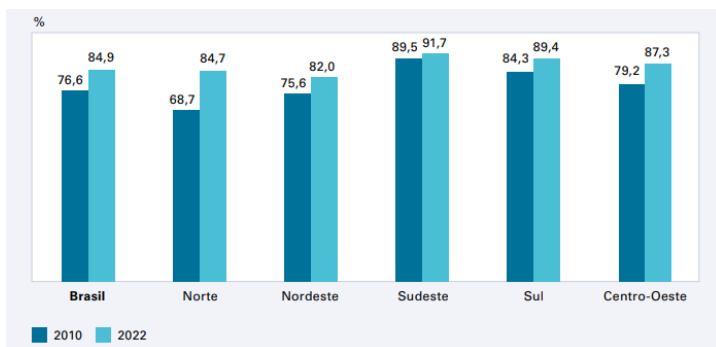
Gráfico 8 - Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Unidades da Federação - 2010/2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 38).

No que se refere as pessoas indígenas, em 2022 a taxa de alfabetização foi 85%, pois “havia 1 187 246 pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, das quais 1 008 539 sabia ler e escrever um bilhete simples e 178 707 não sabiam ler e escrever um bilhete simples”, conforme demonstra o Gráfico 9 (IBGE, 2024, p. 45).

Gráfico 9 - Taxa de alfabetização de pessoas indígenas com 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2010/2022.



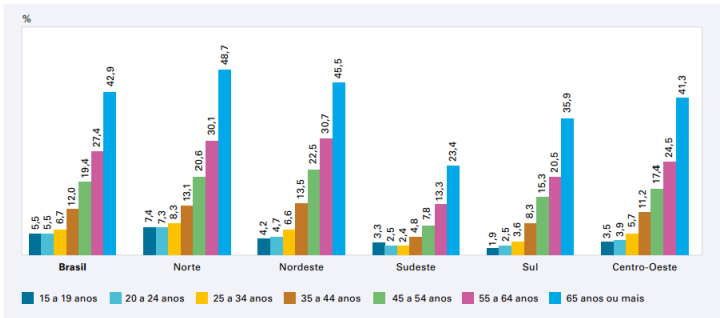
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 45).

Nota: O percentual de indígenas apresentado no gráfico corresponde ao total da população indígena com 15 anos ou mais recenseada em 2010 e em 2022, que compreende aquelas declaradas pelo quesito de cor ou raça e aquelas declaradas por meio do quesito “se considera indígena” (IBGE, 2024, p. 45).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 10, considerando os grupos de idade, indica que

[...] as pessoas indígenas com 65 anos ou mais são aquelas com a maior taxa de analfabetismo, de 42,9%, valor que é superior no Norte (48,7%) e Nordeste (45,5%), as duas Grandes Regiões que concentram a maioria da população indígena do País. As menores taxas são encontradas entre os indígenas de 15 a 34 anos de idade, em todas as Grandes Regiões (IBGE, 2024, p. 46).

Gráfico 10 - Taxa de analfabetismo de pessoas indígenas com 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões – 2022.

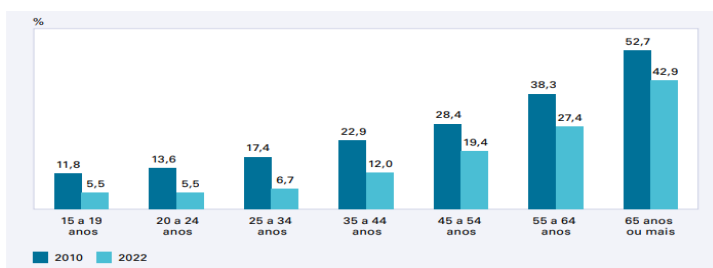


Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2024, p. 46).

Nota: O percentual de indígenas apresentado no gráfico corresponde ao total da população indígena com 15 anos ou mais recenseada em 2022, que compreende aquelas declaradas pelo quesito de cor ou raça e aquelas declaradas por meio do quesito “se considera indígena” (IBGE, 2024, p. 46).

No cômputo nacional, de acordo com o Gráfico 11, a taxa de analfabetismo das pessoas indígenas com 15 anos ou mais de idade Brasil é maior no grupo de idade de 65 anos ou mais.

Gráfico 11 - Taxa de analfabetismo das pessoas indígenas com 15 anos ou mais de idade Brasil - 2010/2022.



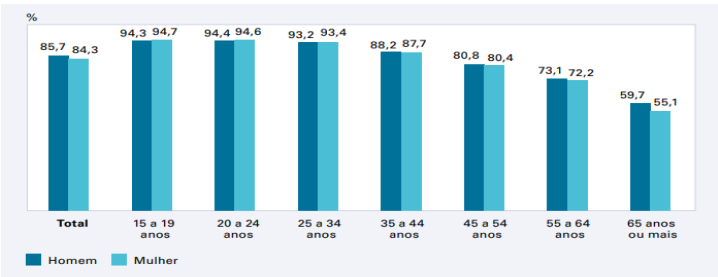
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 47).

Nota: O percentual de indígenas apresentado no gráfico corresponde ao total da população indígena com 15 anos ou mais recenseada em 2010 e em 2022, que compreende aquelas declaradas pelo quesito de cor ou raça e aquelas declaradas por meio do quesito “se considera indígena” (IBGE, 2024, p. 47).

Por fim, conforme os dados do Gráfico 12,

Os homens indígenas apresentaram uma taxa de alfabetização de 85,7%, que é 1,4 pontos percentuais acima da taxa de alfabetização das mulheres indígenas. A desagregação da taxa de alfabetização das pessoas indígenas por sexo e grupos de idade demonstra que as mulheres indígenas têm taxa de alfabetização ligeiramente superior entre os 15 e 34 anos de idade, mas que a partir dos 35 anos de idade a taxa de alfabetização dos homens indígenas se torna superior, com diferenças maiores (4,7 pontos percentuais) para o grupo de 65 anos ou mais, o que aponta para um possível maior acesso das mulheres indígenas à educação nas faixas de idade mais jovens (IBGE, 2024, p. 47).

Gráfico 12 - Taxa de alfabetização de pessoas indígenas, por sexo, segundo os grupos de idade Brasil – 2022.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010/2022 (IBGE, 2024, p. 47).

Apesar de todos os avanços e conquistas em termos de dispositivos legais que positivam o direito à educação e de Políticas Públicas, programa e ações relativas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os dados apresentados indicam as disparidades ainda existentes que acarretam implicações para a erradicação do analfabetismo absoluto.

Considerações finais

Neste tópico apresentamos dados relativos à alfabetização de jovens e adultos, segundo os resultados da pesquisa denominada Censo Demográfico 2022: Alfabetização - Resultados do universo, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tendo presente os dados apresentados, é possível constatar que, apesar de alguns avanços, a questão do analfabetismo ainda é um desafio a ser perseguido, comprometendo o direito de jovens e adultos à alfabetização. A descontinuidade de Políticas Públicas na educação brasilei-

ra, especialmente quando se trata das questões de combate ao analfabetismo, ignoram cada vez mais as necessidades da parcela da população não alfabetizada de conquistar a cidadania plena.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Brasília, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Alfabetização - Resultados do Universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, 2016.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2018**. Brasília, 2018.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2020**. Brasília, 2020.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE: 2022**. Brasília, 2022.

INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, 2024.

MACIEL, F. I. P.; RESENDE, V. B. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 pp. 129-133, 2019.

MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Brasília, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

UNESCO. **Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo-Agenda para o futuro: V Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: UNESCO, 1997.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília, UNESCO, 2016.

UNESCO. **5º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: educação para a cidadania: empoderar adultos para a mudança.** UNESCO, 2024.

SUPLETIVO ELETRÔNICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS: OBSTÁCULOS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Erica Cristina Silva Conceição

Introdução

O capítulo apresenta os resultados do estudo realizado mediante pesquisa de mestrado em educação, orientado pela Universidade La Salle, Canoas. Com o tema selecionado para a pesquisa: Educação de Jovens e Adultos - EJA, trouxemos o formato do Sistema Eletrônico de Avaliação - SEA com a realização das provas eletrônicas pelo Exame Supletivo Eletrônico, para a conclusão do ensino fundamental e médio, bem como, a certificação da educação básica. Através da metodologia da pesquisa-formação e de uma pertinente revisão bibliográfica, chegamos aos nossos resultados de pesquisa apresentados no decorrer deste capítulo. Para realização dessa pesquisa buscamos reviver a história da EJA, desde seu surgimento no período da colonização, percorrendo sua ascensão para modalidade de ensino até seu contexto atual. Neste capítulo optamos pelo destaque as legislações educacionais que foram emoldurando a EJA como modalidade de ensino. Retrataremos ainda, sobre o Exame Supletivo Eletrônico, sua configuração e seu amparo legal para existência.

Destacamos que os resultados de pesquisa se alinham diante da observação crítica do processo histórico da EJA, com as concepções atuais a respeito do SEA, no intuito colaborativo de refletir sobre as práticas executadas para a certi-

ficção básica dos jovens e adultos. De modo que possamos obter nossas inferências a respeito da contribuição pessoal/profissional para a EJA. Pontuamos sobre a necessidade e continuidade de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Fundamentação teórica

Contextualizar sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos faz reviver memórias da construção de uma modalidade de ensino, que desde o período da colonização no Brasil se configurou mediante processos de conquistas, mas também de retrocessos. Para atingir o caráter de modalidade de ensino, persistentemente a EJA passou por incessantes lutas civis, recebendo enfim o amparo das legislações educacionais no Brasil. Salientamos que todo este caminhar que a EJA percorreu esteve ainda atrelado aos períodos políticos e governantes distintos, que em sua maioria priorizam os interesses políticos, acima das necessidades da população. Como pontuado por Aranha (2006): “A Educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política”.

A Educação de Jovens e Adultos – aspectos legais

Retratamos a Educação de Jovens e Adultos diante da complexidade de uma modalidade de ensino constituída a base de lutas civis e do olhar humano de educadores como Paulo Freire, que buscaram contemplar a população que estava em situação de desigualdade social, com o acesso a educação, visto que não tiveram a oportunidade educacional de estudar devido sua condição social, em que suas necessidades primordiais de sobrevivência demandavam sustentar-se

através do trabalho. Logo, a EJA requer o olhar reflexivo, múltiplo e responsável para um público constituído de jovens, adultos e idosos que possuem uma bagagem de conhecimento através de suas experiências de vida, e que carregam ainda estereótipos sociais de incapacidade e fragilidade. Ao retratarmos sobre o público da EJA, quando falamos do idoso, também trazemos a discussão sobre seus direitos humanos, em respeito às leis que os amparam socialmente. Borba (2021) traz em seu estudo esta abordagem:

[...] contemplar o segmento “Idosos”, representa a presença da pessoa idosa, ocupando espaços na escola, tornando-se pertinente trazer este tema para a discussão, pois a lei respalda o direito à pessoa idosa de frequentar a escola e outros espaços educativos como cursos técnicos e Ensino Superior, garantidos no Estatuto do Idoso (01/10/2003), trata-se das diretrizes quanto ao direito à saúde, habitação, transporte e a proteção das pessoas com idade superior a 60 anos (Borba, 2021).

Para a representatividade da EJA como uma modalidade de ensino trazemos a redação do parecer CEB n.º 11/2000, que caracteriza enfim essa importante legislação para a educação:

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e médio. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida

de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado (Brasil, Parecer CEB nº 11/2000).

Salientamos que a Constituição Federal caminhou para a solidificação de uma educação que pudesse contemplar o público jovem e adulto em condição de desigualdade social, garantindo o direito a educação para todos e o dever do estado em proporcionar a consolidação desse direito, através da Constituição Federal de 1988. Assim como, o voto que antes era negado aos analfabetos, passa a ser facultativo aos mesmos. Destacamos os artigos da Constituição de 1988 que clarificam a respeito das conquistas destinadas ao público jovem e adulto:

Art. 205. 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; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração de-

nal, com o objetivo de 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 federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho (Brasil, 1988).

Posteriormente, atrelado a Constituição Federal de 1988, ressaltamos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9.394/1996 que solidifica a EJA como uma modalidade de ensino. Articulando em seu artigo 37 a quem se destina a EJA e em seu artigo 38 sobre cursos e exames supletivos voltados ao referido público.

Enfatizamos que em meio a trajetória da EJA para o caráter de modalidade, e por assim dizer até a atualidade, tivemos suas ações diretamente movidas pela instância governamental. E não somente pela visão hierárquica de poder social que nos referimos, mas em questão aos avanços e rupturas que ocorreram para a modalidade. Citamos três momentos distintos que podem exemplificar essa condição: a) o primeiro corresponde à era da ditadura militar, que presidiu na prisão de Paulo Freire, considerado um grande precursor do movimento voltado à educação de adultos. E trouxe ainda, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que na visão dos detentores do poder da época, subsidiaria as ações Freireanas para a educação; b) no primeiro mandato do governo Lula contamos com a iniciativa da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI,

reunindo programas que contemplam o público da EJA; c) ao adentrar no período do governo de Jair Bolsonaro diante de um congelamento de gastos iniciado em governo anterior, uma das medidas primeiras adotadas foi a extinção da SECADI e redução de programas destinados a EJA (Conceição, 2024). Com os momentos relatados buscamos exemplificar de forma clara que o destino da EJA, sempre esteve interligado ao ponto de vista e interesses pessoais de cada detector de poder, a cada presidência da república, constatando assim uma clara política de governo.

Sistema Eletrônico de Avaliação no Amazonas

A Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas – SEDUC-Am, dispõe para a sociedade o Sistema Eletrônico de Avaliação – SEA, que através do Exame Supletivo Eletrônico, amparado pela LDBEN Lei nº 9.394/1996 em seus artigos 37 e 38, visa cumprir o papel de conclusão dos estudos a nível fundamental e médio, certificando jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade regular. O processo consiste na realização de uma prova eletrônica dividida por componente curricular, seguindo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC quanto a sua estruturação de conteúdos para as questões. A Proposta Curricular e Pedagógica da EJA – PCP EJA da Secretaria de Educação contempla os direcionamentos para realização do supletivo eletrônico, sendo aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE/AM (Conceição, 2024).

Os conteúdos das provas do supletivo eletrônico configuram-se em meio a um árduo trabalho de uma equipe de professores da Secretaria de Educação, para contemplar

a BNCC quanto aos conteúdos propostos para a aprendizagem em exatas (20) questões por componente curricular. O sistema eletrônico de provas realizadas em computadores pelos denominados candidatos, simula o modelo de prova do Departamento de Trânsito do Amazonas – DETRAN, para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação – CNH. Esse formato garante que o candidato saiba ao término de sua prova, se conseguiu ou não *passar* naquele referido componente curricular da prova eletrônica.

Quanto à denominação de candidato para o público da EJA que realiza as provas eletrônicas, segundo a Gerência responsável pelas provas, se refere a situação do sujeito não estar estudando e/ou matriculado na escola, na rotina diária de sala de aula. Assim, o candidato realiza suas provas, após agendamento de data e local escolhidos por ele, e realiza a prova até obter êxito e conseguir sua certificação da educação básica. A Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade – GAEED, pertencente a Secretaria de Educação, responsável por toda a execução das provas eletrônicas, promove para os candidatos o acesso a aulas gravadas em mídia por professores da Secretaria de Educação, conforme componentes curriculares e conteúdos, através do canal @centrodemídias. O Centro de Mídias CEMEAM se trata de outro departamento pertencente a Secretaria de Educação do Amazonas.

O marco regulatório do supletivo eletrônico se dá diante da aprovação deste formato de exame através das resoluções do Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM, Resolução nº 111/2008 e a Resolução nº 241/2015. Após atualização no Conselho, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde se concentra o supletivo eletrônico, se configura por meio da Resolução nº 013/2021

(Conceição, 2024). Os candidatos que participam dos exames possuem inúmeras possibilidades de realização das provas, desde que estejam agendadas. Sendo assim, mesmo que não *passse* imediatamente na prova, pode refazê-la após novo agendamento. Os locais para realização das provas consistem em laboratórios de informática que estão localizados em escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, em sua capital Manaus, que cedia as provas. Os exames ocorrem ainda nos municípios do estado do Amazonas, sendo realizados mediante campanhas/ações solicitadas pelas prefeituras dos municípios, a Secretaria de Educação do Amazonas.

Análise e discussão dos resultados

A pesquisa apresentada na referida dissertação apresenta-se com uma pertinente revisão bibliográfica e a metodologia da pesquisa-formação, dando importância ao relato de experiência da pesquisadora com sua vivência de campo como aplicadora de prova do supletivo eletrônico, na preocupação constante de que os relatos de experiência cheguem à produção de conhecimento e façam sentido científico (Josso, 1999). Diante do exposto, analisando as contribuições dos autores apresentados na revisão bibliográfica relacionando aos fatos/registros do relato de experiência, chegamos a sete vetores que receberam destaque durante toda a pesquisa.

Formação docente para EJA e Formação continuada

A formação para o professor da EJA e sua formação continuada apresenta-se com significativa importância para a modalidade, diante da realidade peculiar do públi-

co jovem e adulto, que em sua maioria estão ou estiveram em vulnerabilidade social, tendo como consequência o não acesso a escola, a educação. A formação para a adequação do professor a integração ao perfil sociocultural dos alunos, em busca de práticas pedagógicas eficazes também é pontuada por Silva (2024).

Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, também aborda sobre a relação necessária, reflexiva e compreensiva entre professor e aluno da EJA, visto a necessidade de superação do educando da condição de oprimido.

Salientamos então a relevância de políticas públicas que viabilizem e possibilitem a formação específica e continuada do professor que trabalhe com a Educação de Jovens e Adultos, como primordial para as práticas docentes. Santos, Estrada (2021), Borba (2021), Belizario e Mourão (2022) caracterizam as políticas públicas como as responsáveis diretas por essa formação, também apontando sua fragilidade e fragmentação conforme as trocas de governo.

Para o Sistema Eletrônico de Avaliação no estado do Amazonas, a formação do professor aplicador de provas também deve ser vista como essencial, mesmo se tratando de provas eletrônicas. Visto que ainda estarão lhe dando com seres humanos, jovens, adultos e idosos em desigualdade social, que buscam por uma oportunidade de se formar no ensino básico e buscar por uma melhoria de vida pessoal/profissional.

Abandono e Evasão escolar na EJA

A EJA possui seus traços históricos argüídos pelo abandono escolar e pela evasão, uma vez que seu público vivenciou essa mesma sentença, quando por necessidades

de sobrevivência em idade regular não frequentou a escola. E em seu retorno escolar, seja por meio da EJA presencial, EJA EaD, EJA por meio do supletivo, as marcas e estereótipos da incapacidade ainda são visíveis para os jovens e adultos (Pereira, 2024).

E mesmo diante de tantas conquistas para a EJA, novamente frisamos a importância de políticas públicas não fragmentadas que auxiliem a superação dos índices de abandono e evasão escolar. (Santos; Estrada, 2021), uma vez respeitado o tempo de vida do estudante da EJA, para com o tempo estabelecido pela escola para o seu ensino (Farias, 2020).

Para o supletivo eletrônico no estado do Amazonas, observamos essa relação de abandono e evasão bastante presente, uma vez que *não passar* na prova eletrônica na primeira tentativa, desencadeia no candidato do provão eletrônico, a mesma sensação de inferioridade e impotência vividos no passado.

A BNCC desconsidera o específico para uma EJA que qualifique profissionalmente

Sendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC um documento normativo educacional que visa contemplar todas as modalidades de ensino e suas particularidades, observamos que mesmo com todas as reformulações ocorridas em suas versões, ainda não é perceptível no documento as tratativas peculiares ao público da EJA. (Salaazar; Carvalho, 2021) Visto a necessidade amparada pela LDBEN Lei nº 9.394/96 em direcionar o público da EJA para seu aperfeiçoamento profissional voltado ao mundo do trabalho, a BNCC pode ainda deixar a desejar quan-

to aos seus princípios fundamentais destinados ao jovem e adulto (Marquez; Godoy, 2020)

A BNCC enquanto documento norteador para o supletivo eletrônico no estado do Amazonas, para o momento, direciona os conteúdos pelos quais os candidatos devem ter o conhecimento intelectual para a realização das provas eletrônicas. Problematicamos se sua empregabilidade seria o ideal ou apenas uma conveniência para amparar e embasar o supletivo. A BNCC é considerada a base para todos, mas nem todos possuem as mesmas oportunidades e se enquadram num mesmo padrão. Belizario, Mourão (2022) defendem, mediante a Conferência Nacional da Educação, a integração da qualificação profissional com a educação básica, e fortalecemos essa idéia, que independente do formato de acesso a educação básica, seja presencial, EAD ou supletivo para a EJA, a formação deste público precisa ter significado para a vida, fazer sentido. (Conceição, 2024)

Contribuições Freireanas para potencializar a EJA

O educador brasileiro Paulo Freire nos traz grandes referências através de suas concepções pedagógicas voltadas a Educação de Jovens e Adultos. Suas contribuições para o ensino, trazendo prioritariamente neste espaço, a relação entre a problemática educacional com a problemática social (Freire, 2018) abre um leque de questionamentos, ao mesmo tempo que clarifica em nossa mente sobre a situação de pobreza e miséria de uma sociedade e suas conseqüências para a educação. (Neres; Gonçalves; Araujo, 2020) Mas ao nos agraciar com a experiência realizada em Angicos, ao alfabetizar 300 pessoas em 40 horas (Gadotti, 2024), proporciona a compreensão de que educar jovens e adultos é possível,

com a reflexão sobre o respeito pela vivência e experiência do educando, possibilitando que ele obtenha consciência de sua importância na sociedade, enquanto sujeito capaz e responsável por sua aprendizagem (Freire, 2015).

Baseados na concepção de aquisição de consciência de sua importância social por parte dos educandos da EJA, buscando sair da condição da marginalizados pela sociedade (Pereira, 2024), analisamos o supletivo eletrônico como um projeto que apresenta ainda um grande desafio de ser desenvolvido, diante de seus processos eletrônicos que reduzem a relação entre *professor x aluno*, e se tratando dos termos utilizados para o supletivo eletrônico *professor aplicador de prova x candidato*. Assim, muito fica ao encargo do candidato, no sentido de ter foco em seus objetivos e persistência, diante de possíveis reprovações na prova eletrônica.

A EJA muda de nome, mas continua resistente à pedagogia emancipatória

Enfatizamos que a Educação de Jovens e Adultos pode se apresentar em formatos diferentes, como a educação presencial na escola, o ensino EaD, o supletivo eletrônico, e diante de todas as nomenclaturas e parâmetros existentes, ainda transparece deixar a desejar na construção de uma educação emancipatória ao público jovem e adulto. Haddad, Pierro (2021) reportam que com o exílio de Paulo Freire na época do regime militar, as práticas do Mobral e do Ensino Supletivo, muito se diferem das práticas pedagógicas realizadas com as concepções Freireanas. Pereira (2024) e Câmara (2023) analisando outro momento, com a LDBEN Lei nº 9.394/96, observam uma possível superação da visão do ensino supletivo unicamente como uma

certificação aligeirada, diante da concepção do público da EJA como sujeito de direitos.

O ensino supletivo carrega ainda estigmas de sua criação, instituído no intuito de sanar a problemática da alfabetização atrelado a necessidade de mão de obra qualificada e servil. O Sistema Eletrônico de Avaliação do estado do Amazonas visa a conclusão do ensino básico e a certificação, embasados na Lei nº 9.394/96, com a promoção do ensino gratuito ao público da EJA, dentro de suas necessidades e condições, num rápido espaço de tempo. Mas cabe a reflexão diante do que seria ideal ou conveniente aos jovens e adultos, uma formação voltada ao reconhecimento social do indivíduo, buscando sua construção do conhecimento enquanto sujeito e baseada numa educação emancipatória, ou adequar este sujeito num parâmetro de celeridade para a conclusão de seus estudos, abrindo mão de conceitos e contextos primordiais para sua formação.

Descontinuidade de políticas públicas para EJA

Certamente é notório aos estudiosos da EJA, seu percurso de conquistas ao longo dos anos, principalmente quanto as legislações educacionais, assim como é inegável não observar seus momentos de declínio ou estagnação provocados por visões distintas entre mudanças de governo. Carvalho, Carvalho (2024) salientam sobre essa realidade histórica da EJA atrelada aos modelos econômicos e políticos no Brasil, acarretando a fragmentação de políticas públicas voltadas a modalidade.

As políticas públicas atuam no processo de democratização e universalização do ensino para todos, sendo um parâmetro de grande luta pela massa populacional (Silva,

2020). Contudo, mesmo com a participação da sociedade civil na definição de políticas públicas, suas proposições nem sempre são inseridas (Belizario; Mourão, 2022). Observa-se ainda políticas públicas mais expressivas para a EJA a partir da Constituição Federal de 1988 (Santos; Estrada, 2021). Nesse sentido, Silva (2024) salienta a necessidade da avaliação contínua de políticas públicas para a EJA, no sentido de se tornarem mais justas e democráticas a esse público.

Assim como Borba (2021) defendemos políticas públicas que possam oportunizar a qualquer pessoa, independente de sua classe social e idade, o acesso a uma educação de qualidade que priorize sua emancipação. Trazendo essa perspectiva para o supletivo eletrônico que ocorre no estado do Amazonas, propomos a revisão de sua proposta pedagógica pela Secretaria de Educação, no âmbito de sua autonomia, no intuito de possibilitar práticas mais construtivas e reflexivas para a vida pessoal/profissional do candidato, jovem e adulto (Conceição, 2024).

A EJA contribui precariamente para a construção de competências pessoal/profissional

Refletindo através dos dados obtidos na pesquisa de dissertação atrelados ao relato de experiência da pesquisadora, como aplicadora de prova do Exame Supletivo Eletrônico, pode-se observar a inexistência de um senso comum a respeito da contribuição dessa modalidade de ensino para a construção de competências pessoal/profissional para o público da EJA. Ou seja, existem educadores e pesquisadores que defendem amplamente e divulgam as conquistas obtidas em benefício da EJA, bem como exis-

tem estudiosos que enfatizam sobre o olhar de negação para a modalidade (Conceição, 2024). E diante dessa divergência de posicionamentos, Pereira (2024) alerta para práticas escolares repensadas, no intuito da valorização da realidade do estudante, no objetivo de desenvolver competências significativas ao mesmo. Trazendo a importância do papel da instituição que media o ensino Silva (2024), e o olhar reflexivo dos educadores para práticas dentro da concepção Freireana por uma educação emancipatória, baseadas na autonomia do educando para a construção de conhecimento (Haddad; Pierro, 2021).

Contudo, como sabidamente mencionado por Machado, Lages e Sant'ana (2024) a EJA ainda precisa de fortalecimento em suas estruturas organizacionais e pedagógicas. Seus parâmetros são frágeis e suscetíveis a mudanças políticas em sua estrutura a qualquer momento. O supletivo eletrônico embora embasado em documentos regulatórios da educação, ainda precisa receber um olhar diferenciado que possibilite uma reformulação de sua proposta. Pensando no educando ou candidato, que se encontra em vulnerabilidade social, e que deposita naquele formato de EJA, a oportunidade única de mudança de vida.

Considerações finais

A proposta desse capítulo se dá pelo compartilhamento dos resultados obtidos através da pesquisa de dissertação voltada para a Educação de Jovens e Adultos, adentrando no formato supletivo eletrônico, mediado pela Secretaria de Educação do estado do Amazonas, através de sua gerência GAEED. Através de um estudo cuja metodologia adotada da pesquisa-formação, junto do aporte de uma revisão

bibliográfica a respeito do tema EJA, propiciou uma análise a cerca da contribuição pessoal/profissional ao estudante, candidato da EJA ao provão eletrônico.

Ao estabelecer uma relação entre o relato de experiência da pesquisadora enquanto aplicadora de provas do supletivo, a proposta do supletivo eletrônico e a revisão bibliográfica utilizada, apresentamos como resultados do estudo, sete vetores que foram enfaticamente abordados durante toda a pesquisa. Cada vetor possui relação direta e clara ao modelo de EJA selecionado para o estudo, no formato de provas eletrônicas. Diante do exposto, pode-se dizer que a EJA contribui ainda de forma precária para a construção de competências pessoal/profissional. De modo que, exista uma ação intencional para o programa supletivo eletrônico, buscando que estes jovens e adultos consigam concluir seus estudos e galgar novos objetivos, reduzindo também índices da não conclusão dos estudos. Mas, precisamos repensar sobre seus parâmetros e diretrizes, uma vez que os direcionamentos das legislações educacionais vigentes como a Constituição Federal de 1988, LDBEN Lei nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA fomentam uma educação que faça sentido para a vida do estudante, a construção de conhecimento mediante a participação ativa desse educando, a formação profissional atrelada a educação básica, para finalidade de sua formação cidadã e sua emancipação.

Referências

AMAZONAS. **Proposta Curricular e Pedagógica da EJA**. Manaus, 2021.

AMAZONAS. **Resolução nº 111, de 20 de outubro de 2008**. Manaus, 2008.

AMAZONAS. **Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012**. Manaus, 2012.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BELIZARIO, M. R. J.; MOURÃO, A. R. B. Um olhar sobre as principais reivindicações nos espaços de debates internacionais e nacionais em torno da Educação de Jovens e Adultos: CONFINTEA e CONAE. **Revista Ibero-Americana de 136 Estudos em Educação**, v. 17, n. 1, pp. 197-212, 2022.

BORBA, S. I. Educação de Jovens Adultos e Idosos - sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, pp. 1465-1477, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, 2000.

CÂMARA, S. F. A. M. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alfabetização e Cidadania**. [Dissertação de Mestrado]. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2023.

CARVALHO, C. H.; CARVALHO, L. B. O. B. Da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil à função social do educador da EJA. **História da formação de alfabetizadoras**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Pp. 67-91.

CONCEIÇÃO, E. C. S. **Certificação básica da Educação de Jovens e Adultos por meio do Sistema Eletrônico de Avaliação: perspectivas da pesquisa-formação**. [Dissertação de Mestrado]. Canoas: Universidade La Salle, 2024.

FARIAS, H. V. **Os cursos semipresenciais como oferta de escolarização: ajustes, desajustes e reajustes em relação as necessidades do público jovem e adulto**. [Tese de Doutorado]. João Pessoa: UFPB, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Considerações sobre Educação Popular e Escolarização de Adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação e Sociedade**, v. 42, e255872, 2021.

MACHADO, J. A.; LAGES, R. C. L.; SANT'ANA, R. M. T. Avanços e desafios das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 2, pp. 1-19, 2024.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, v. 19, n. 2, pp. 25-42, 2020.

PEREIRA, D. R. **Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio no estado do Maranhão: o abandono e a evasão escolar em questão**. [Tese de Doutorado]. São Luís: UFMA, 2024.

PEREIRA, J. D. Educação de jovens e adultos: Um contexto histórico e legal. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, pp. 64-76, 2024.

SALAZAR, J. W. R.; CARVALHO, M. P. Reflexões sobre as políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas: desvelando contradições. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, pp. 599-627, 2021.

SANTOS, B. S. P.; ESTRADA, A. A. Trajetória Histórica das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, pp. 290-309, 2021.

SILVA, F. A. F. **Uma avaliação sob a perspectiva antropológica da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maracanaú (CE)**. [Dissertação de Mestrado]. Fortaleza: UFCE, 2024.

SILVA, K. L. F. **Educação compensatória na EJA: a concepção docente sobre o projeto Filhos da EJA em escolas municipais de João Pessoa-PB**. [Dissertação de Mestrado]. João Pessoa: UFPB, 2020.

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS À LUZ DOS DOCUMENTOS LEGAIS E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Irailza Carvalho da Silva

Introdução

Este capítulo é oriundo da dissertação de mestrado intitulada Educação Infantil: entre diretrizes legais, currículo e práticas de gestão, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. A pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira os dispositivos legais, o currículo municipal e os mecanismos de gestão contribuem para a implementação da Educação Infantil em Manaus, a partir do estudo de caso do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Ariete Gaio de Souza Oliveira.

A Educação Infantil é, conforme a LDB (Lei 9394/96), a primeira etapa da Educação Básica e deve ser compreendida como um direito da criança e um dever do Estado. No contexto brasileiro, a consolidação de marcos normativos tem buscado garantir o atendimento com qualidade e equidade às crianças de 0 a 5 anos. Entretanto, persiste uma distância entre os princípios enunciados nos documentos legais e a realidade cotidiana das instituições educacionais.

A escolha do CMEI Professora Ariete Gaio de Souza Oliveira como campo empírico permitiu observar como as políticas públicas se concretizam — ou não — nas práticas institucionais. Foram analisados documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação In-

fantil (2009), o Currículo Escolar Municipal de Manaus (2022), o Projeto Político Pedagógico do CMEI (2017), além do Plano Estratégico de Ação da GIDE-Avançada (2023), implantado no contexto escolar.

O estudo parte da compreensão de que os documentos orientadores não são apenas normativos, mas também expressam disputas por concepções de infância, currículo e gestão educacional. Assim, a análise documental foi fundamentada em autores que discutem o direito à infância, a função sociopolítica da Educação Infantil e os desafios da gestão democrática. A perspectiva crítica adotada permitiu identificar contradições, ausências e potencialidades nos documentos analisados.

Este capítulo apresenta os resultados dessa análise, com destaque para os tensionamentos entre as diretrizes legais, o currículo municipal e as estratégias de gestão implementadas no CMEI. Ao longo do texto, busca-se articular os fundamentos legais com a materialização cotidiana das práticas educativas, contribuindo para o debate sobre uma Educação Infantil pública, democrática e comprometida com os direitos das crianças.

A estrutura do capítulo foi organizada em quatro seções analíticas, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destacando seus princípios, concepções e objetivos. Em seguida, é analisado o Currículo Escolar Municipal de Manaus, com ênfase nos fundamentos teóricos e nas práticas pedagógicas orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A terceira seção é dedicada à leitura crítica do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professora Ariete Gaio de Souza Oliveira, considerando sua missão, visão,

valores e a relação entre o documento institucional e as diretrizes nacionais. Já a quarta seção aborda a implementação da GIDE-Avançada na unidade escolar, destacando suas implicações para a gestão e os desafios enfrentados quanto à efetiva participação da comunidade escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais, articulando os principais achados da análise e apontando possibilidades de aprimoramento das políticas e práticas da Educação Infantil no município de Manaus.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Publicadas em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e constituem um marco importante na consolidação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. As DCNEI estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos voltados à formulação, execução e avaliação de propostas pedagógicas, com base no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, histórica e socialmente situada, ativa na produção de saberes e culturas.

A elaboração do documento contou com ampla participação de diferentes segmentos da sociedade civil e acadêmica, conferindo-lhe caráter democrático. Como destacam Nunes e Gonçalves (2020, p. 107), esse processo envolveu “a participação de pesquisadores, professores e de movimentos ligados à defesa da Educação Infantil”, representando um avanço ao colocar “a criança como centro do planejamento e o currículo pensado a partir de diferentes linguagens.” Nunes e Gonçalves (2020) destacam esse pro-

cesso como um avanço significativo na valorização da infância, pois desloca o foco do ensino para a centralidade da criança, suas experiências, linguagens e modos próprios de ser e aprender. Assim, o currículo não é entendido como uma sequência de conteúdos, mas como uma articulação entre saberes da cultura e experiências das crianças.

A concepção de currículo trazida pelas DCNEI considera as práticas pedagógicas como centrais, organizadas a partir de dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras. Tais práticas devem promover o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo as dimensões física, afetiva, cognitiva, ética, estética, linguística e sociocultural, sem hierarquização entre elas. O documento enfatiza que educar e cuidar são ações indissociáveis, e que o trabalho pedagógico deve respeitar a singularidade de cada criança, seus tempos, desejos e trajetórias.

Um dos aspectos inovadores das DCNEI está na proposição dos princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores das propostas pedagógicas. Esses princípios se traduzem no compromisso com a autonomia, solidariedade, cidadania, criticidade, liberdade de expressão e criatividade. Ao afirmar tais princípios como fundamentos da prática educativa, as diretrizes deslocam a Educação Infantil do assistencialismo para o campo do direito à educação com qualidade e sentido emancipador.

As diretrizes também destacam a importância da gestão democrática e do envolvimento das famílias e comunidades na construção dos projetos pedagógicos. Ao reconhecer o papel dos diversos atores sociais, o documento amplia o campo da corresponsabilidade pela infância e propõe uma educação que dialogue com a realidade sociocultural das crianças, considerando suas origens, territórios, identidades e pertencimentos.

Outro ponto central das DCNEI é a definição de critérios para avaliação. As diretrizes rejeitam modelos avaliativos classificatórios e excludentes, propondo formas de acompanhamento baseadas em registros, observações e escuta das crianças. O foco está na documentação pedagógica como instrumento de reflexão, planejamento e diálogo com as famílias, visando garantir os direitos das crianças ao desenvolvimento, à aprendizagem e à participação.

As orientações contidas nas DCNEI também contemplam as condições institucionais necessárias à implementação de práticas de qualidade: ambientes acessíveis, materiais diversificados, tempos flexíveis, formação dos profissionais e relações acolhedoras e respeitosas. Nesse sentido, o documento articula a política pedagógica à política de gestão, ressaltando a importância de decisões coletivas, do planejamento participativo e da valorização do trabalho docente.

Por fim, as DCNEI oferecem uma base para que cada instituição construa sua proposta pedagógica de forma contextualizada e autoral, respeitando as especificidades locais e culturais. A perspectiva das diretrizes não é prescritiva, mas orientadora, promovendo o reconhecimento da Educação Infantil como espaço de construção de sentidos, vínculos e aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

O currículo escolar municipal de Manaus para a Educação Infantil

Elaborado com base na Constituição de 1988, na LDB (1996), no Plano Nacional de Educação (2014), na BNCC (2017) e no Referencial Curricular Amazonen-

se (2020), o currículo da Educação Infantil de Manaus (2022) apresenta um esforço normativo e pedagógico voltado para a valorização da diversidade, da infância e das práticas pedagógicas contemporâneas. O documento reconhece o protagonismo infantil como princípio estruturante e reforça a centralidade das experiências e linguagens das crianças como fundamento do trabalho educativo.

Os princípios orientadores do currículo incluem o ensino por competências, metodologias ativas, educação integral, engajamento das famílias e competências tecnológicas. Esses elementos refletem uma tentativa de alinhamento às políticas educacionais nacionais mais recentes, especialmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e apontam para uma concepção de currículo que supera a fragmentação disciplinar e prioriza a formação integral das crianças.

A estrutura curricular está organizada a partir de dois eixos estruturantes – Interações e Brincadeiras – e contempla os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Além disso, os conteúdos estão distribuídos em cinco Campos de Experiência, conforme propõe a BNCC: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O currículo enfatiza que a aprendizagem na infância não deve ser compartimentada por horários rígidos ou conteúdos estanques. Pelo contrário, propõe que a construção do conhecimento ocorra de maneira contínua e integrada, a partir das manifestações das crianças e da escuta sensível por parte dos professores. O cotidiano

pedagógico é entendido como um espaço de invenção e acolhimento das culturas infantis, valorizando os tempos próprios da infância e promovendo o desenvolvimento de vínculos afetivos, éticos e estéticos.

Em relação à prática pedagógica, o currículo orienta que tanto a creche quanto a pré-escola devem promover o desenvolvimento da autonomia integral das crianças. A construção de memórias afetivas e culturais, aliada à ampliação das referências de mundo, é entendida como eixo fundamental da aprendizagem. Nesse sentido, o professor é visto como mediador atento e investigador das expressões infantis, capaz de interpretar, documentar e ampliar as experiências vividas pelas crianças.

O documento também descreve detalhadamente as atribuições dos profissionais envolvidos na Educação Infantil, incluindo diretores, pedagogos, professores e assistentes administrativos. A valorização da formação docente, da gestão participativa e do trabalho colaborativo é reiterada como condição necessária para a implementação do currículo, reconhecendo o papel estratégico da equipe escolar na construção de um ambiente acolhedor, democrático e educativo.

Por fim, o currículo municipal reafirma o compromisso com uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças, valorize sua cultura, promova a inclusão e contribua para a formação de sujeitos críticos e sensíveis. Ao enfatizar a articulação entre escola, família e comunidade, o documento propõe uma concepção de educação que ultrapassa os muros da instituição e se conecta com os contextos sociais e culturais em que as crianças vivem.

O Projeto Político Pedagógico do CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira foi elaborado em 2010 e atualizado em 2017, refletindo o compromisso da instituição com uma educação voltada à infância, fundamentada em valores democráticos, éticos e sociais. O documento reconhece o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, destacando a importância do acolhimento das diversidades e da promoção dos direitos das crianças.

A história da instituição, situada no bairro Planalto, em Manaus, revela sua trajetória de transformação de uma escola privada para uma unidade pública municipal, absorvida pela Secretaria Municipal de Educação em 2004. Essa mudança permitiu que a escola ampliasse seu alcance e consolidasse sua função social de atender crianças de diferentes realidades sociais, especialmente de contextos marcados por vulnerabilidades.

Nomeada em homenagem à professora Aríete Gaio de Souza Oliveira, a escola também carrega em sua identidade institucional os valores de compromisso com a educação pública, inspirando-se na trajetória de sua patrona, que dedicou sua vida ao magistério e ao cuidado com as crianças. Esse resgate biográfico, presente no PPP, contribui para fortalecer a dimensão afetiva e simbólica da escola como espaço de pertencimento.

O PPP apresenta a missão de “ensinar as crianças a viver e a construir um mundo melhor” por meio de um ensino pautado nas interações e nas brincadeiras. A visão da escola é ser uma instituição democrática, de referência

na comunidade, comprometida com a formação cidadã, com a inclusão e com a construção de vínculos entre escola, família e comunidade. Os valores assumidos reforçam o respeito à diversidade, à solidariedade e à justiça social.

Diante das adversidades enfrentadas, como limitações estruturais e carência de recursos, o PPP reafirma a importância da formação continuada dos profissionais da escola, da construção coletiva das práticas pedagógicas e da criação de um ambiente escolar acolhedor e seguro. A instituição se

Propõe a uma maior responsabilidade em sua função social; avançar sua prática educativa no sentido de captar a natureza específica, garantindo um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas e sociais, lutando contra a seletividade e a discriminação social. Lutar para que os direitos das crianças sejam respeitados e que todos possam ter acesso ao que nos estabelece as leis referentes à infância, que constam não somente no ECA, mas também na LDB 9394/96 e na própria Constituição Federal, portanto, é dever de todos nós (CMEI Ariete Gaio de Souza Oliveira, 2017, p. 15).

Entre os objetivos do PPP, destacam-se o fortalecimento das práticas pedagógicas lúdicas e participativas, a promoção da integração entre escola, família e comunidade, e o incentivo à construção da autonomia e da cidadania infantil. O currículo da escola é concebido a partir das experiências e culturas das crianças, com foco no respeito aos seus direitos e na valorização das múltiplas formas de expressão.

No entanto, a análise do documento revela a ausência de referências explícitas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente

no que se refere aos princípios éticos, políticos e estéticos, bem como à articulação com a Base Nacional Comum Curricular. Essa lacuna aponta para a necessidade de revisão e atualização do PPP, a fim de alinhá-lo às diretrizes mais recentes e fortalecer seu caráter orientador.

O PPP também menciona a adoção da metodologia da GIDE-Avançada como parte do processo de monitoramento e avaliação da prática pedagógica, mas não explicita como essa ferramenta dialoga com os fundamentos curriculares da Educação Infantil. Essa fragilidade indica a importância de integrar de forma mais clara os instrumentos de gestão às concepções pedagógicas e aos princípios do documento institucional.

Em síntese, o PPP do CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira expressa o esforço da comunidade escolar em construir uma proposta pedagógica sensível às realidades sociais do território em que está inserida. Apesar das lacunas em termos de atualização normativa, o documento revela uma compreensão ampla do papel da escola na formação das crianças como sujeitos de direitos, fortalecendo a dimensão política, cultural e afetiva da educação na primeira infância.

A GIDE-Avançada no CMEI

Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira

A Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE-Avançada) foi implementada no CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira como parte das estratégias da Secretaria Municipal de Educação de Manaus para monitorar e elevar os resultados educacionais. Fundamentada no ciclo PDCA (Planejar, Desenvolver, Checar e Agir), conforme

proposto por Godoy e Murici (2009), a metodologia busca promover uma gestão orientada por dados e metas.

No entanto, a análise do Plano Estratégico de Ação da GIDE-Avançada revela algumas contradições entre os princípios anunciados e a prática observada. A fase de diagnóstico, por exemplo, é conduzida exclusivamente pelos assessores da GIDE e pela equipe gestora, sem a participação efetiva da comunidade escolar, o que enfraquece os princípios de gestão democrática e corresponsabilidade previstos em documentos legais como a LDB.

A ausência de participação das famílias, dos professores e demais membros da equipe pedagógica na fase de levantamento de dados compromete a qualidade e a legitimidade do planejamento. Além disso, o uso da Matriz SWOT (forças, oportunidades, fraquezas e ameaças) não parece ser efetivamente apropriado pela equipe da escola, funcionando mais como um instrumento técnico de registro do que como um disparador de reflexão coletiva.

Outro ponto crítico diz respeito ao uso do aplicativo previsto no modelo da GIDE. No caso do CMEI analisado, o aplicativo mencionado por Godoy e Murici (2009) para processar automaticamente os dados não foi disponibilizado. Assim, os próprios assessores realizam as análises e inserções de dados, o que limita a autonomia da escola sobre suas decisões e compromete a transparência do processo.

Embora o PPP da escola mencione a GIDE como instrumento de acompanhamento pedagógico, a análise documental não evidencia integração entre os objetivos da proposta pedagógica da Educação Infantil e os critérios de avaliação utilizados pela GIDE. Isso gera um descompasso entre a lógica da gestão por resultados e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

O plano estratégico da GIDE para o ano de 2023 inclui metas e ações voltadas ao ambiente pedagógico e físico da escola. Contudo, essas metas são estabelecidas de forma verticalizada, sem construção coletiva, o que reduz o potencial formativo do processo e compromete o engajamento da equipe.

Ainda que o uso de indicadores e metas possa contribuir para o acompanhamento das políticas públicas, sua eficácia depende do modo como são apropriados no contexto escolar. No caso analisado, a GIDE tem operado mais como mecanismo de controle externo do que como instrumento de fortalecimento da autonomia escolar e da gestão democrática.

A implementação da GIDE no CMEI também não parece dialogar com os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como o respeito à diversidade, a ludicidade e o protagonismo infantil. Há risco de que a avaliação reduza a complexidade das práticas educativas a números e gráficos, esvaziando seu sentido pedagógico.

Em síntese, a GIDE-Avançada no CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira revela limitações importantes em termos de participação, alinhamento pedagógico e apropriação crítica. Para que essa ferramenta contribua efetivamente com a melhoria da qualidade da Educação Infantil, é necessário que ela seja ressignificada à luz das especificidades da infância e do compromisso com uma gestão dialógica e emancipadora.

É fundamental que a GIDE-Avançada não se restrinja a uma lógica de produtividade e controle, mas se converta em oportunidade de formação, escuta e construção coletiva do projeto educativo da escola.

Somente assim será possível articular os princípios da avaliação institucional com os direitos das crianças e a função social da Educação Infantil.

Considerações finais

A análise dos documentos revela avanços importantes no campo das políticas públicas para a Educação Infantil, mas também desafios persistentes quanto à sua implementação nos contextos escolares. Em Manaus, observa-se um esforço para consolidar propostas pedagógicas alinhadas à BNCC e aos direitos de aprendizagem, com destaque para a escuta ativa das crianças e o reconhecimento da diversidade.

Os documentos analisados demonstram que tanto as diretrizes nacionais quanto o currículo municipal defendem concepções de infância que reconhecem a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e agente de seu próprio desenvolvimento. No entanto, a tradução desses princípios em práticas cotidianas ainda enfrenta limitações, especialmente quando se observa a distância entre os discursos oficiais e os desafios enfrentados pelas escolas na sua realidade concreta.

O estudo do Projeto Político Pedagógico do CMEI Professora Aríete Gaio de Souza Oliveira revela uma proposta comprometida com a justiça social, a inclusão e os valores democráticos, mas que carece de atualização frente às diretrizes curriculares mais recentes. Já a implementação da GIDE-Avançada na unidade escolar mostra contradições com os princípios da gestão participativa, apontando para a necessidade de revisão crítica de sua metodologia.

Dessa forma, reafirma-se a importância de que políticas e instrumentos de gestão respeitem as especificidades da Educação Infantil e se articulem com os princípios

pedagógicos que reconhecem a singularidade da infância. Uma Educação Infantil pública, democrática e de qualidade exige o fortalecimento do protagonismo docente, da escuta das crianças e da construção coletiva de projetos educativos que dialoguem com os territórios e com os direitos fundamentais de todas as infâncias.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

CMEI PROFESSORA ARIÉTE GAIO DE SOUZA OLIVEIRA (Manaus). **Projeto Político Pedagógico**. Manaus: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

GODOY, A. S.; MURICI, F. D. **GIDE-Avançada: Gestão Integrada da Educação**. São Paulo: Moderna, 2009.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal na Educação Infantil**. Manaus: SEMED, 2022.

NUNES, M.; GONÇALVES, T. A Educação Infantil como direito: políticas públicas e desafios contemporâneos. In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). **Educação Infantil: direitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020. Pp. 105-122.

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO (GIDE) E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

João Carlos da Silva Filho

Introdução

A busca por qualidade na educação básica brasileira tem mobilizado esforços para aprimorar a gestão escolar e elevar os índices de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste contexto, a Gestão Integrada da Educação (GIDE) surge como proposta gerencial voltada à melhoria dos resultados educacionais, implementada com o suporte de fundações e instituições públicas a GIDE introduz mecanismos de planejamento estratégico, controle de metas e uso de indicadores para apoiar a gestão escolar.

Ao abordar as múltiplas dimensões da qualidade na educação básica para além do IDEB, autores como Paro (2017) e Oliveira (2011), entendem a qualidade de forma integral, considerando aspectos pedagógicos, emocionais, sociais e culturais, neste sentido, relaciona-se com equidade, inclusão e o respeito à diversidade no ambiente escolar, e ainda destaca o papel do Estado e das políticas públicas na garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada. A defesa de uma qualidade socialmente referenciada, como propõe Saviani (2008), implica reconhecer a educação como prática social, que deve ser orientada pelos princípios da justiça social, da emancipação e da inclusão. Assim, o debate sobre qualidade não pode ser disso-

ciado das condições concretas de oferta da educação, das políticas de financiamento, da formação dos professores e do fortalecimento da gestão democrática.

Fundamentação teórica

A discussão sobre qualidade da educação básica é central no debate educacional contemporâneo e assume múltiplas perspectivas. De maneira geral, a qualidade educacional não pode ser reduzida a desempenhos em avaliações padronizadas, Paro (2017) defende que a qualidade da educação deve estar ancorada na formação integral do sujeito, sendo medida também por sua capacidade crítica, autonomia e inserção cidadã.

Qualidade da Educação Básica: Conceitos e Desafios

A concepção de qualidade da educação transcende a simples mensuração de desempenhos em avaliações padronizadas, requerendo uma compreensão abrangente e situada do processo educativo. Segundo Arroyo (2012), qualidade não pode ser sinônimo de eficiência técnica, mas deve ser entendida enquanto realização do direito à educação, com foco na formação integral e cidadã dos sujeitos.

De acordo com Dourado et al (2007), a qualidade social da educação está associada à efetivação dos direitos humanos, à promoção da equidade e à valorização da diversidade cultural e social. Assim, a avaliação da qualidade educacional deve considerar elementos subjetivos e relacionais, tais como o clima escolar, as condições de trabalho docente, a participação da comunidade e a gestão democrática.

Em contraposição, muitos sistemas educacionais, impulsionados por organismos multilaterais e políticas neoliberais, tendem a adotar uma concepção estreita de qualidade, baseada exclusivamente em indicadores de desempenho e eficiência administrativa. Essa visão técnica ignora as especificidades dos sujeitos escolares e pode produzir efeitos excludentes, reforçando desigualdades educacionais históricas.

A discussão sobre qualidade da educação básica é central no debate educacional contemporâneo e assume múltiplas perspectivas. De maneira geral, a qualidade educacional não pode ser reduzida a desempenhos em avaliações padronizadas. Paro (2017) defende que a qualidade da educação deve estar ancorada na formação integral do sujeito, sendo medida também por sua capacidade crítica, autonomia e inserção cidadã.

Na perspectiva de Oliveira (2011), a qualidade está relacionada ao papel político e transformador da escola, em um contexto de desigualdades sociais profundas. Assim, considera-se que oferecer uma educação de qualidade implica reconhecer as condições concretas dos sujeitos escolares, garantindo-lhes acesso, permanência e aprendizagem significativa.

Contudo, os sistemas educacionais frequentemente adotam uma visão tecnicista da qualidade, baseada em dados quantitativos e padronizados, o que pode comprometer a construção de um ensino mais humanizado, plural e emancipador. Esse embate entre qualidade técnica e qualidade socialmente referenciada é um dos principais desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais.

Avaliação Educacional em Larga Escala e o IDEB

A avaliação educacional em larga escala, embora constitua uma ferramenta importante para o diagnóstico e monitoramento das políticas educacionais, não está isenta de contradições e limitações. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, sintetiza dois componentes principais: o rendimento escolar e o desempenho em avaliações padronizadas.

O IDEB cumpre um papel relevante na promoção de uma cultura de monitoramento e transparência no sistema educacional brasileiro. Contudo, o existe o risco de sua utilização acrítica, transformando-se em um mecanismo de ranqueamento e responsabilização que privilegia o alcance de metas numéricas em detrimento da qualidade efetiva da aprendizagem.

As pesquisas de Alavarso (2021) e Oliveira (2011) reforçam que o IDEB, se utilizado como parâmetro exclusivo de qualidade, tende a induzir práticas pedagógicas restritivas, como o ensino “ensimesmado” voltado apenas para os conteúdos das provas, a exclusão de estudantes com baixo rendimento. Por outro lado, a avaliação em larga escala quando articulada a processos formativos, diagnósticos locais e estratégias pedagógicas contextualizadas, pode constituir uma ferramenta poderosa para a melhoria da qualidade da educação. É nesse ponto que se insere a discussão sobre a GIDE, que utiliza o IDEB como um de seus principais referenciais para a definição de metas e indicadores de sucesso.

O IDEB passou a ser usado como referência para a elaboração de metas educacionais e distribuição de recur-

sos, influenciando diretamente os planos e programas das secretarias de educação. Segundo Alavarse (2021), embora o IDEB contribua para ampliar a transparência dos resultados educacionais, seu uso como mecanismo de ranqueamento e responsabilização pode gerar distorções e práticas que priorizam resultados em detrimento da aprendizagem real dos estudantes.

Os riscos de uma política guiada exclusivamente por indicadores estão ligados à indução de estratégias de curto prazo, como a exclusão de alunos com baixo desempenho, o treinamento focado em testes e a intensificação da lógica meritocrática nas escolas. Ainda assim, o IDEB é uma ferramenta útil quando articulado a uma análise contextualizada e qualitativa dos processos escolares.

Gestão Escolar e a Perspectiva Democrática

O debate sobre gestão escolar polariza-se entre duas perspectivas: a tecnocrática e a democrática, a primeira, alinhada a modelos gerencialistas, enfatiza a eficiência, a produtividade e a *accountability* como princípios centrais da administração educacional. Já a segunda, fundamentada em princípios democráticos, valoriza a participação, a autonomia e o compromisso social da escola (Paro, 2017).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) consagraram a gestão democrática como princípio orientador da educação brasileira. Nesse sentido, a gestão escolar deve ser concebida como uma prática dialógica e participativa, que promova a corresponsabilidade entre os diversos atores envolvidos no processo educativo (Lück, 2020). No entanto a democratização da gestão es-

colar não se limita à existência formal de conselhos ou instâncias deliberativas, mas exige uma mudança cultural profunda, que reconheça a escola como espaço público e político, orientado pela busca da justiça social e da formação crítica dos sujeitos (Paro, 2017).

Essa concepção defende a participação coletiva, o diálogo e a descentralização como fundamentos da administração escolar. Segundo Lück (2020), a gestão democrática promove o empoderamento dos atores escolares, fortalece o projeto político-pedagógico (PPP) e contribui para a construção de uma cultura de corresponsabilidade a valorização da escuta, do diálogo e da autonomia são marcas dessa abordagem.

Contudo, a ascensão de modelos de gestão baseados em indicadores e resultados, como a GIDE, reintroduz elementos da administração empresarial na gestão educacional, o que, segundo Dourado et al (2007), pode fragilizar os processos participativos e reduzir a autonomia das escolas. Assim, a conciliação entre eficiência administrativa e democracia participativa constitui um dos principais desafios para a gestão escolar contemporânea.

Segundo Paro (2017), a democratização da gestão não se restringe a mecanismos formais de participação, como conselhos escolares, mas envolve também o compromisso ético com a transformação social e com a inclusão dos sujeitos historicamente marginalizados. A gestão democrática implica em práticas pedagógicas e administrativas que reconheçam a diversidade e promovam a equidade educacional.

O fortalecimento da gestão participativa é ainda mais necessário frente à crescente adoção de modelos tecnocráticos, centrados na lógica do controle e da performance. Nesses casos, corre-se o risco de esvaziar a autonomia es-

colar e reduzir o papel dos educadores a meros executores de metas uma gestão escolar verdadeiramente democrática deve articular eficiência administrativa com sensibilidade pedagógica e compromisso social.

A Gestão Integrada da Educação (GIDE): Fundamentos e Aplicações

A GIDE insere-se nesse cenário como uma proposta metodológica de gestão educacional que visa alinhar planejamento estratégico, monitoramento de metas e avaliação de resultados. Estruturada com base no ciclo PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir), a GIDE propõe uma cultura organizacional orientada para o alcance de objetivos mensuráveis e para a melhoria contínua dos processos escolares.

Segundo Matos (2023), a implementação da GIDE nas redes públicas de ensino, como no município de Manaus, promoveu avanços significativos na sistematização das ações administrativas e na melhoria dos índices de desempenho escolar, a ascensão da capital amazonense no ranking do IDEB entre 2021 e 2023 evidencia a eficácia do modelo em termos de resultados quantitativos.

Por outro lado, estudos críticos, como os de Pereira e Oliveira (2021), alertam para os riscos associados à aplicação da GIDE: a intensificação da lógica gerencialista, a pressão sobre professores e gestores escolares, a burocratização das práticas pedagógicas e a redução da autonomia docente. A centralidade conferida aos resultados pode, paradoxalmente, comprometer a qualidade efetiva da educação, restringindo a inovação pedagógica e a valorização das especificidades locais.

Além disso, a GIDE tem sido implementada com o apoio de consultorias privadas e financiamento de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que, segundo Galvão (2018), revela a crescente privatização das políticas públicas educacionais e a influência de agendas externas na definição das prioridades e estratégias das redes de ensino.

A superação dessas limitações exige que a GIDE seja incorporada como ferramenta de apoio à gestão escolar, mas não como modelo hegemônico ou prescritivo. É necessário que sua implementação seja orientada por princípios democráticos, com ênfase na formação continuada dos profissionais da educação, na participação da comunidade escolar e no respeito à diversidade dos contextos educacionais.

Pesquisas como as de Matos (2023), Pereira e Oliveira (2021) apontam que a GIDE contribui para a organização dos processos administrativos e para o foco em resultados, favorecendo o cumprimento de metas do IDEB. No entanto, também revelam limitações importantes, como o risco de burocratização do cotidiano escolar, o aumento da pressão sobre professores e a redução da autonomia pedagógica.

Em algumas redes, a GIDE tem sido percebida como uma “ferramenta de controle”, mais alinhada a lógicas empresariais do que a concepções humanistas de educação. Por isso, autores como Vidigal e Pereira (2023) defendem que, para ser efetiva e ética, a GIDE precisa ser associada a princípios de gestão democrática, com respeito às particularidades das escolas, valorização dos profissionais da educação e foco na aprendizagem significativa dos alunos.

Análise e discussão dos resultados

A análise dos dados empíricos evidencia que a GIDE, quando implementada em redes públicas como a de Manaus, proporcionou avanços relevantes nos índices do IDEB, indicando ganhos em termos de eficiência administrativa e desempenho escolar. Contudo, também revelou tensões e limites importantes, especialmente no que se refere à padronização das práticas pedagógicas e à fragilização da autonomia das escolas.

As práticas orientadas por metas numéricas e rankings, embora potencialmente eficazes para estimular a melhoria do desempenho, podem induzir a estratégias excludentes, como a transferência de estudantes com baixo rendimento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando artificializar os resultados. Além disso, a ausência de uma abordagem sensível às realidades socioeconômicas e culturais das comunidades escolares tende a reforçar desigualdades históricas, contrariando o princípio constitucional da equidade. Por outro lado, experiências que articularam a GIDE à formação continuada, à valorização do trabalho docente e à gestão participativa demonstraram potencial para impulsionar melhorias pedagógicas efetivas e sustentáveis.

A pesquisa revelou que tais resultados não garantem, por si só, uma educação de qualidade, há indícios de que o foco na melhoria de indicadores pode promover práticas excludentes, como a transferência de alunos com baixo desempenho para a EJA, artificializando os resultados. Outro aspecto relevante é a falta de sensibilidade da GIDE frente às realidades sociais e culturais das comunidades escolares, pois a padronização das metas ignora particularidades re-

gionais e pode reforçar desigualdades educacionais. Apesar disso, quando implementada com foco em formação continuada e participação democrática, a GIDE pode apoiar práticas pedagógicas eficazes e colaborativa.

Considerações finais

A GIDE constitui uma importante inovação no campo da gestão escolar, ao introduzir metodologias sistemáticas de planejamento e avaliação que podem favorecer a elevação dos índices de desempenho educacional, no entanto, sua adoção deve ser realizada com criticidade, de modo a evitar a captura da gestão escolar por lógicas meramente tecnocráticas.

A articulação entre gestão estratégica e gestão democrática é fundamental para assegurar que os avanços quantitativos traduzam-se em efetivas melhorias na qualidade da educação, compreendida como direito humano fundamental e prática social emancipadora e que as políticas públicas que incorporam a GIDE considerem, além dos indicadores de desempenho, as dimensões subjetivas, culturais e sociais do processo educativo, promovendo uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e transformadora.

Com base na análise crítica da Gestão Integrada da Educação (GIDE) e de seus efeitos sobre a qualidade da educação pública realizada neste estudo, apresentamos alguns pontos de atenção para a formulação e implementação de políticas educacionais mais justas, democráticas e eficazes, como:

1. O fortalecimento da gestão democrática e participativa:
 - Incentivando a criação e fortalecimento de conselhos escolares e demais instâncias colegiadas,

assegurando a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e comunidade na definição das prioridades e metas da escola.

- Promovendo formação continuada para gestores escolares, focada na articulação entre eficiência administrativa e compromisso social.

2. A garantia da centralidade do projeto político-pedagógico (PPP):

- Estimulando processos participativos de elaboração e revisão do PPP, integrando as metas da GIDE, quando pertinente, de forma contextualizada.
- Prevenindo a padronização excessiva das práticas pedagógicas, assegurando a valorização da autonomia escolar.

3. A redução dos efeitos negativos do gerencialismo:

- Desvinculando a avaliação de desempenho de práticas meritocráticas punitivas e promover processos avaliativos que considerem dimensões qualitativas do trabalho pedagógico.
- Reforçando o caráter formativo da avaliação educacional, com foco na melhoria das práticas docentes e das condições de ensino-aprendizagem.

4. A Valorização e o apoio aos profissionais da educação:

- Desta forma assegurar as políticas de valorização salarial, formação continuada e condições dignas de trabalho para professores e gestores.

- Criando programas específicos de apoio à saúde mental e ao bem-estar dos profissionais, considerando os efeitos da pressão por metas e resultados.

5. O desenvolvimento de sistemas integrados de avaliação e monitoramento contextualizados:

- Desenvolvendo sistemas de avaliação que considerem as especificidades locais e regionais, com a participação ativa das escolas no processo de definição de indicadores.
- Estabelecendo mecanismos de monitoramento que privilegiem a aprendizagem real dos estudantes, com foco na redução das desigualdades educacionais.

Referências

ALAVARSE, O. Reflexões sobre o uso de dados e resultados de avaliações educacionais em larga escala no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260102, 2021.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, pp. 5-34, 2007.

GALVÃO, D. F. A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, n. 22, pp. 49-66, 2018.

LÜCK, H. Gestão democrática da educação: tendências, desafios e perspectivas. In: LÜCK, H. **Gestão escolar e qualidade da educação: fundamentos e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

MATOS, E. M. A GIDE na rede municipal de ensino de Manaus: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 3, pp. 623-640, 2023.

OLIVEIRA, D. A. Políticas públicas e qualidade da educação básica: concepções e práticas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. **Política e gestão da educação: teoria e prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, L. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Pseudoqualidade da gestão integrada da escola (GIDE) na SEMED/Manaus. **Revista Amazônida**, v. 6, n. 1, pp. 1-14, 2021.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 34, pp. 41-56, 2008.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIDIGAL, J. B.; PEREIRA, M. S. F. Um recorte da política educacional mineira: contexto de implementação da GIDE na relação com indicadores de qualidade. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 2023, João Pessoa. Anais... João Pessoa: [s. n.], 2023.

FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NO EXTERIOR: A ESCOLHA DE PROFESSORES DE CODAJÁS PELO MESTRADO NO PARAGUAI

Francisco Fernandes de Oliveira Neto

Introdução

A formação em pós-graduação tornou-se um requisito central para o desenvolvimento da carreira docente no Brasil e tem sido incorporada de maneira cada vez mais intensa às exigências institucionais e aos planos de carreira em diferentes níveis da educação. Essa valorização da titulação, especialmente em cursos *stricto sensu*, reflete uma reconfiguração das dinâmicas formativas e laborais dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que explicita as desigualdades no acesso a tais oportunidades. As condições históricas de concentração de programas nas regiões Sul e Sudeste, os critérios seletivos exigentes e a ausência de políticas de interiorização efetivas compõem um quadro em que muitos docentes, sobretudo os do Norte e Nordeste do país, enfrentam obstáculos significativos para cursar mestrado ou doutorado.

Nesse cenário, observa-se o crescimento de estratégias alternativas de qualificação, como a busca por cursos no exterior, com destaque para os programas ofertados no Paraguai. Essa movimentação, por vezes compreendida apenas sob a ótica da precarização da formação, demanda um olhar mais atento às motivações, trajetórias e formas de resistência dos sujeitos envolvidos. O caso de professores do município de Codajás, no Amazonas, que optaram por

realizar o mestrado no país vizinho, oferece subsídios importantes para problematizar a relação entre acesso à pós-graduação, interiorização e justiça educacional.

Este capítulo, portanto, tem como objetivo analisar os percursos formativos de docentes que buscaram a titulação fora do Brasil, com foco no Paraguai, investigando as condições históricas e institucionais que sustentam essa decisão, suas implicações para a carreira docente e os desafios enfrentados no processo de revalidação e reconhecimento dos diplomas. A análise articula uma revisão teórica sobre os modelos de pós-graduação no Brasil, as políticas de internacionalização e o estudo de caso dos professores de Codajás, com base em narrativas e registros de campo.

Modalidades e finalidades da Pós-Graduação:

Lato Sensu e Stricto Sensu

A pós-graduação no Brasil é dividida em duas grandes modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos *lato sensu* incluem especializações e MBAs, voltados à atualização profissional e à aplicação prática de conhecimentos em contextos específicos. Já os cursos *stricto sensu* abrangem o mestrado e o doutorado, com foco na produção de conhecimento científico e na formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior. Essa distinção, embora formal, está associada a diferentes status acadêmicos, impactos na carreira e possibilidades de ascensão profissional, especialmente no magistério público.

A consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se deu a partir da década de 1970, com a criação da CAPES e a implementação de um sistema nacional de avaliação. Esse modelo, baseado em critérios de excelên-

cia acadêmica, teve como consequência a concentração de programas em universidades públicas de maior prestígio, localizadas nas capitais das regiões Sul e Sudeste. Como destacam Bianchetti e Machado (2009), a expansão quantitativa da pós-graduação no país não foi acompanhada por uma distribuição equitativa, resultando em assimetrias territoriais persistentes. Isso implica que professores de regiões periféricas precisam muitas vezes se deslocar ou buscar alternativas, como cursos à distância, especializações *latu sensu* ou, mais recentemente, formações no exterior.

As finalidades atribuídas à pós-graduação também são alvo de disputas. Enquanto parte da literatura enfatiza a formação para a pesquisa e a docência universitária, há um movimento crescente de instrumentalização da titulação para fins de progressão funcional, concursos públicos e cumprimento de metas institucionais. Isso gera tensões entre os sentidos formativos e pragmáticos da pós-graduação, especialmente quando os cursos são acessados como estratégia de sobrevivência profissional em contextos de escassez. Nesse sentido, é importante compreender que a busca por titulação, mesmo quando motivada por interesses funcionais, não invalida os esforços de qualificação e os desafios enfrentados pelos sujeitos. Ao contrário, revela os limites de um sistema que ainda não garante acesso equitativo à formação científica em todo o território nacional.

Políticas de internacionalização e mobilidade acadêmica

As políticas de internacionalização e mobilidade acadêmica têm ganhado destaque nos debates sobre educação superior nas últimas décadas, impulsionadas pela necessidade de ampliar o intercâmbio de saberes, experiências e

práticas pedagógicas. No entanto, esse processo não é homogêneo nem isento de contradições. Morosini (2011) alerta para o risco de uma internacionalização que reproduz desigualdades e favorece apenas os grandes centros e instituições mais consolidadas. Para a autora, é necessário que a internacionalização esteja articulada à equidade, à qualidade e ao desenvolvimento regional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua vez, tem buscado orientar as instituições de ensino superior na incorporação de padrões internacionais de excelência. Segundo o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional (CAPES, 2020), a internacionalização deve ir além da mobilidade acadêmica e incluir o desenvolvimento de projetos cooperativos e o fortalecimento institucional. Essas diretrizes indicam um compromisso com o desenvolvimento científico nacional, embora ainda esbarrem em barreiras estruturais e burocráticas que dificultam sua implementação nas regiões mais periféricas do país.

Maués e Bastos (2017) analisam iniciativas do governo brasileiro voltadas à promoção da mobilidade acadêmica internacional, como o programa Ciência sem Fronteiras, que buscava tanto enviar estudantes para o exterior quanto atrair pesquisadores para o Brasil. No entanto, os resultados ficaram aquém do esperado, sobretudo em relação ao fortalecimento das universidades brasileiras e ao impacto real na formação docente. Segundo os autores, a internacionalização, para ser efetiva, deve estar vinculada a políticas de valorização da educação nacional e de enfrentamento das desigualdades regionais.

Na mesma direção, Méa, Veiga e Bolzan (2019) observam que as instituições de ensino superior brasileiras

enfrentam grandes desafios para se internacionalizar. Para esses autores, o processo de internacionalização ainda é restrito e desarticulado, muitas vezes concentrado em ações pontuais ou voltado exclusivamente para a mobilidade individual. Destacam, ainda, que a internacionalização só terá efeitos significativos se articulada a estratégias institucionais amplas e comprometidas com a democratização do acesso e a valorização da diversidade.

Ramos e Velho (2011) contribuem ao debate ao analisar como países desenvolvidos implementam políticas para atrair pesquisadores e estudantes estrangeiros, enquanto países em desenvolvimento, como o Brasil, enfrentam dificuldades para conter a emigração de talentos. A dupla aponta que o método mais comum de atração de talentos é a oferta de programas acadêmicos que possibilitem treinamento, adaptação e posterior avaliação da permanência dos indivíduos. Essas dinâmicas revelam uma assimetria no campo da mobilidade acadêmica que afeta diretamente os profissionais de regiões periféricas.

Lombas (2017), por fim, destaca o crescimento expressivo da mobilidade internacional de estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos onde há escassez de oportunidades de formação qualificada. O autor observa que a busca por formação no exterior é impulsionada tanto pela busca por conhecimento quanto pela tentativa de superar barreiras estruturais impostas pelo sistema educacional local. Nesse sentido, a mobilidade acadêmica pode ser compreendida como uma estratégia de resistência e de afirmação profissional, sobretudo para sujeitos que atuam em territórios historicamente excluídos das políticas públicas educacionais.

A escolha pelo Mestrado no Paraguai: motivações e estratégias

O crescente número de brasileiros que buscam programas de mestrado e doutorado no exterior tem chamado a atenção de pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas. Dentro desse movimento, destaca-se a procura por cursos *stricto sensu* no Paraguai, país vizinho que, nos últimos anos, passou a oferecer programas voltados especialmente a estudantes estrangeiros, com estrutura curricular enxuta, tempo de conclusão reduzido e custos significativamente mais baixos do que os praticados no Brasil.

Para muitos profissionais da educação, especialmente aqueles residentes em regiões como a Amazônia Legal, a decisão por cursar mestrado no Paraguai está associada à combinação entre acessibilidade geográfica e viabilidade econômica. Real (2013) aponta que a busca de brasileiros por universidades no Paraguai está fortemente ligada à dificuldade do sistema educacional brasileiro em expandir vagas na proporção necessária para atender à demanda. Soma-se a isso o menor custo de vida no país vizinho e a valorização do real frente à moeda local, o que torna economicamente mais viável estudar fora do Brasil do que nas capitais brasileiras. A ausência de cursos *stricto sensu* em municípios do interior, somada à dificuldade de ingresso em programas públicos nas capitais, faz com que esses profissionais busquem alternativas viáveis para sua qualificação. O Paraguai, nesse sentido, apresenta-se como uma possibilidade concreta e relativamente próxima.

Além da questão territorial e econômica, há motivações profissionais que impulsionam essa escolha. Muitos docentes enxergam na titulação de mestre uma oportu-

nidade de valorização funcional, progressão na carreira e aumento salarial, especialmente no serviço público. A obtenção do título, mesmo que em instituição estrangeira, representa um diferencial em processos seletivos, concursos e planos de carreira docente. Para alguns, essa motivação se sobrepõe à busca por aprofundamento teórico ou desenvolvimento de pesquisa científica.

O incentivo à realização de cursos no Paraguai é também alimentado por redes informais de professores, colegas e ex-alunos que já passaram por essa experiência e atuam como divulgadores de tais oportunidades. Essas redes são fundamentais na transmissão de informações sobre processos seletivos, reconhecimento de diplomas e logística de deslocamento. Em muitos casos, a decisão de ingressar em um programa paraguaio é precedida por relatos de êxito de outros profissionais da mesma cidade ou região, o que contribui para a criação de um imaginário coletivo favorável à formação fora do Brasil.

Entretanto, a escolha pelo Paraguai também é acompanhada de incertezas e desafios. A principal preocupação diz respeito ao reconhecimento dos diplomas obtidos, especialmente em um contexto em que o Ministério da Educação brasileiro, por meio da Plataforma Carolina Bori, exige que os títulos estrangeiros passem por processos formais de avaliação e equivalência. Ainda que existam acordos internacionais, como o firmado no âmbito do Mercosul, a revalidação não é automática, o que pode gerar frustrações e entraves burocráticos para os egressos desses cursos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à qualidade dos programas frequentados. Embora haja instituições paraguaias comprometidas com a formação científica, existem também relatos de cursos com baixa exigência acadê-

mica, escassa produção bibliográfica e pouco vínculo com a realidade educacional brasileira. Charara e Diaz (2023) reforçam que a ausência de políticas nacionais que garantam a acessibilidade à pós-graduação em determinadas regiões leva muitos profissionais a procurar oportunidades no exterior. O Paraguai surge como um destino atraente devido à proximidade geográfica, custo reduzido, boa receptividade institucional e à possibilidade de obtenção de título com menor tempo e investimento. Tais fatores geram debates importantes sobre a efetividade dessa formação, tanto no que diz respeito ao domínio de saberes quanto à sua aplicação prática no contexto escolar. Nesse sentido, Andrés (2010, p. 8) explica como ficou a estrutura do Setor Educacional do Mercosul (SEM) a posteriori:

A estrutura atual do SEM resultou então de acordo interministerial estabelecido na XXI Reunião de Ministros da Educação, realizada em Punta del Este, Uruguai, em setembro de 2001. A instância máxima é a Reunião de Ministros da Educação (RME), que estabelece as estratégias gerais de trabalho e que, para a discussão e elaboração de programas, projetos e atividades, conta com a assistência de um Comitê Coordenador Regional (CCR), constituído por membros técnicos e políticos dos respectivos Estados Partes. Órgão coordenador, cabe ao CCR propor políticas de integração e cooperação na área educacional. Para o cumprimento de suas funções, recebe subsídios de três Comissões Regionais Coordenadoras de Área (CRC-A), que o assessoram na definição de estratégias do SEM e propõem mecanismos de implementação dos objetivos e linhas programáticas definidos nos Planos de Ação. Por fim, existem os Grupos Gestores de Projetos (GGP), criados *ad hoc* pelas Comissões Regionais Coordenadoras de Área e que têm

por função desenvolver projetos com objetivos, metas e prazos definidos pelas CRC-A.

Ainda assim, é preciso reconhecer que, para muitos professores, o mestrado no Paraguai representa uma oportunidade concreta de acesso à pós-graduação *stricto sensu* que não encontraram em seu próprio país. Essa opção, portanto, não deve ser lida apenas a partir da lógica da precarização, mas como um movimento ativo de resistência frente às barreiras estruturais impostas pelas desigualdades regionais no Brasil. A escolha pelo exterior, nesse caso, é menos um desvio do caminho e mais uma resposta pragmática diante de caminhos fechados.

Professores de Codajás/AM e a escolha pelo Mestrado no Paraguai

Codajás é um município do interior do estado do Amazonas, com pouco mais de 23 mil habitantes, segundo o Censo de 2022. Localizado às margens do rio Solimões, a mais de 200 quilômetros da capital Manaus, enfrenta os desafios típicos de muitas cidades amazônicas: isolamento geográfico, carência de políticas públicas estruturantes e limitações no acesso à educação superior. No campo da formação docente, essas barreiras tornam-se ainda mais evidentes diante da ausência de programas de pós-graduação *stricto sensu* presenciais no território.

Diante desse contexto, a busca pelo mestrado em países vizinhos surge como alternativa concreta para professores que desejam seguir se qualificando. No caso de Codajás, observa-se um movimento crescente de docentes que optam por programas oferecidos por instituições paraguaias, como forma de acesso ao título de mestre e, com

isso, à valorização profissional. Essa decisão, no entanto, não se dá de maneira isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo de escassez de oportunidades e de redes informais de incentivo e orientação entre os próprios profissionais da educação.

O presente estudo baseia-se em anotações de diário de campo do pesquisador, também professor da rede municipal, e em relatos espontâneos colhidos durante encontros pedagógicos e momentos de formação. Essas conversas revelam que as motivações para cursar mestrado no Paraguai são múltiplas: alguns professores buscam qualificação acadêmica; outros visam unicamente à melhoria salarial; e há ainda quem perceba o título como requisito para acessar cargos de maior prestígio ou estabilidade dentro da carreira docente.

Em geral, os docentes demonstram consciência das possíveis limitações desses cursos, como a exigência acadêmica reduzida ou a insegurança quanto ao reconhecimento oficial do diploma no Brasil. Souza (2014) argumenta que a influência de grupos vinculados à CAPES na definição das diretrizes para a formação de mestres e doutores pode ser entendida como uma estratégia de controle institucional e reserva de mercado, o que dificulta o reconhecimento de diplomas obtidos fora do sistema brasileiro e impõe barreiras adicionais a profissionais que buscam alternativas fora dos grandes centros. Mesmo assim, enxergam neles uma oportunidade que lhes foi negada dentro do próprio sistema educacional brasileiro. A busca por titulação em território estrangeiro, nesse caso, representa uma estratégia de enfrentamento diante da ausência do Estado e da concentração de políticas de pós-graduação em regiões distantes da realidade amazônica.

É interessante observar que a escolha por instituições paraguaias também se sustenta na existência de redes de apoio e de socialização de informações entre os professores. Colegas que já realizaram o curso atuam como mediadores, compartilhando experiências, indicando instituições e orientando sobre documentação, logística e possíveis dificuldades. Essas redes funcionam como estruturas paralelas ao sistema educacional oficial, suprimindo, informalmente, uma demanda legítima de formação continuada. Como destacam Vasconcelos e Carolina Hissa (2020), embora existam decisões do Conselho do Mercado Comum (CMC) que favorecem o reconhecimento acadêmico para fins de docência ou continuidade de estudos, a aplicação prática dessas normativas ainda encontra obstáculos institucionais e burocráticos, especialmente no Brasil, onde o processo de revalidação exige o cumprimento de critérios específicos definidos por instituições autorizadas.

No entanto, essa mobilização também revela tensões. Há professores que se sentem desvalorizados por colegas ou gestores por terem cursado o mestrado fora do país, especialmente quando há dúvidas sobre a qualidade ou a validade dos programas. Outros relatam frustrações com o processo de revalidação dos diplomas ou com a dificuldade de aplicar, na prática, os conteúdos aprendidos. Ainda assim, a maioria expressa um sentimento de conquista, por ter superado barreiras territoriais, econômicas e institucionais.

A análise do caso de Codajás evidencia, portanto, que a busca por formação no exterior, especialmente em regiões periféricas como a Amazônia, não deve ser compreendida apenas sob a ótica da precarização. Ao contrário, ela revela a capacidade de agência dos professores, que constroem alternativas frente à ausência de políticas públicas efetivas.

Trata-se de uma escolha marcada por tensões, contradições e desafios, mas também por desejo de reconhecimento, pertencimento e transformação.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender a formação em pós-graduação como um campo profundamente marcado por desigualdades históricas, regionais e institucionais. Embora as políticas de avaliação, financiamento e internacionalização tenham fortalecido a pós-graduação brasileira nas últimas décadas, os avanços obtidos se concentram majoritariamente nas regiões Sul e Sudeste, em detrimento de outras localidades, como a Amazônia. Tal concentração compromete o princípio da equidade e limita o alcance das políticas educacionais como instrumentos de justiça social.

O estudo do caso de Codajás, município do interior do Amazonas, revela a forma como professores e professoras constroem percursos alternativos de qualificação frente à ausência de oportunidades locais. A busca por programas de mestrado no Paraguai aparece, nesse contexto, não como uma escolha aleatória, mas como resposta concreta a um sistema que historicamente invisibiliza as necessidades formativas dos profissionais que atuam fora dos grandes centros. Essa estratégia, ainda que atravessada por tensões, mobiliza redes de apoio e formas de resistência pedagógica que merecem ser valorizadas e compreendidas.

É preciso reconhecer que as barreiras institucionais e burocráticas para o reconhecimento de diplomas obtidos no exterior representam uma contradição importante no discurso oficial de internacionalização da educação

superior brasileira. Ao mesmo tempo em que se estimula a mobilidade e a cooperação internacional, impõem-se filtros que excluem ou deslegitimam experiências formativas alternativas, sobretudo quando essas partem de sujeitos historicamente marginalizados no campo acadêmico.

Dessa forma, pensar a interiorização da pós-graduação exige mais do que a criação de polos ou programas isolados. Implica em construir políticas públicas territorialmente sensíveis, que reconheçam as especificidades das diferentes regiões do país e garantam o acesso à formação científica de qualidade como um direito e não como privilégio. O fortalecimento da pós-graduação deve estar vinculado à democratização do conhecimento e à valorização de trajetórias plurais, inclusive aquelas que se realizam por caminhos menos tradicionais.

Assim, a formação de professores da Amazônia, como os de Codajás, por meio de cursos de mestrado no Paraguai, deve ser compreendida à luz das condições estruturais que moldam o acesso à educação superior no Brasil. Mais do que um deslocamento físico, trata-se de um deslocamento político-pedagógico, que interpela os sentidos da justiça educacional e questiona os limites do sistema nacional de formação docente. Reconhecer e analisar essas experiências é um passo fundamental para reimaginar políticas públicas mais inclusivas e coerentes com os desafios do país.

Referências

ANDRÉS, L. E. A. **Setor Educacional do Mercosul: breve história de uma experiência de integração regional**. Brasília, 2010.

ARAÚJO, J.; SILVA, J.; LIMA, E. Formação docente continuada e políticas educacionais no Brasil: entre discursos e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, pp. 215-233, 2022.

BRASIL. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu**. Brasília: CAPES, 2020.

CHARARA, F.; DÍAZ, V. Mobilidade acadêmica e revalidação de diplomas no Mercosul. **Revista Integración Educativa**, v. 15, n. 2, pp. 111-127, 2023.

DOURADO, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil: um balanço da última década. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, pp. 739-762, 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação continuada de professores no Brasil: limites e possibilidades. **Educar em Revista**, n. 44, pp. 25-42, 2012.

GAETA, M. L.; PRATA-LINHARES, M. Especialização lato sensu: sentidos e tensões. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 21, pp. 57-73, 2013.

LOMBAS, R. Internacionalização da educação superior: análise da mobilidade acadêmica. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 2, pp. 51-66, 2017.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, M. H. C. Ciência sem Fronteiras e os desafios da internacionalização da pós-graduação. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, pp. 421-440, 2017.

MAZZUOLI, V. S. G. Acordos internacionais e o reconhecimento de diplomas universitários no Mercosul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, pp. 791-808, 2011.

MEA, T.; VEIGA, I. P. A.; BOLZAN, D. Internacionalização da educação superior no Brasil: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, pp. 11-30, 2019.

MOROSINI, M. C. Cooperação internacional na pós-graduação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 27, n. 3, pp. 61-79, 2011.

NEUENFELDT, E. T.; ISAIA, S. M. A. A pós-graduação e os marcos legais da formação docente no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, pp. 97-112, 2008.

OLIVEIRA, R. C. Formação docente e desigualdade regional: desafios para a Amazônia brasileira. **Educação & Fronteiras**, v. 9, n. 27, pp. 74-93, 2019.

PEIXOTO FILHO, J. Formação continuada de professores e políticas de regulação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, pp. 91-108, 2004.

RAMOS, M.; VELHO, L. Mobilidade acadêmica e política de atração de talentos científicos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 16, pp. 93-110, 2011.

REAL, M. Mobilidade acadêmica e integração regional: um estudo sobre brasileiros em universidades do Paraguai. **Cadernos de Educação**, n. 44, pp. 15-32, 2013.

SOUZA, R. C. Revalidação de diplomas e reserva de mercado: a política da CAPES e os desafios da internacionalização. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 1, n. 2, pp. 77-93, 2014.

VASCONCELOS, L.; HISSA, C. Revalidação de diplomas no Mercosul: desafios e avanços. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, n. 2, pp. 433-447, 2020.

A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E OS CONSEQUENTES DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Juliana Marinho Peixoto

Introdução

A pandemia do COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos em todos os segmentos sociais. “No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas” (Fundação Carlos Chagas 2020, p. 1).

No contexto da pandemia do COVID-19, para viabilizar as aulas, em âmbito da educação básica, amparados nos dispositivos relativos a esse nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e os professores foram mobilizados a (re)criar estratégias de atendimento das crianças e adolescentes fora do ambiente escolar (Ramos; Sarmento; Menegat, 2021).

No período pandêmico, em função de respeitar as medidas sanitárias e preservar a vida de educadores, gestores e alunos, as escolas, em sua maioria, optaram pelo ensino remoto. Este se deu através de recursos tecnológicos, como as redes sociais e salas virtuais. Para os gestores, este período foi desafiador, pois não havia precedentes, ou seja, foi preciso que estes traçassem estratégias para que as atividades escolares chegassem aos estudantes de forma que estes dessem continuidade aos seus estudos (Bueno; Gama, 2023).

A gestão escolar que é responsável por organizar e traçar os caminhos que serão trilhados pela instituição em qualquer contexto, na pandemia do COVID-19 gerou diferentes desafios à gestão escolar. De acordo com Lück (2009) os dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade local, o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento.

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo consiste em apresentar os resultados da dissertação de Mestrado gestada no Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle (Minter-Manaus) e que teve como objetivo compreender os desafios de gestão escolar, no contexto da pandemia COVID 19 entre os anos 2021 a 2023, tendo por objeto de análise a produção acadêmica-científica composta por 9 trabalhos (7 dissertações e 2 teses), disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Gestão Escolar: um diálogo com a teoria

O termo gestão é derivado do latim ‘gestio’, que significa ação de dirigir; portanto, não perde a essência também estabelecida para administração (Groppa, 2006). Para Cury (2007) a palavra gestão provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. A palavra tem sua raiz etimológica em ‘ger’, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer; desta mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen.

A gestão educacional não se dá em condições históricas determinadas, expressando as contradições sociais e a

correlação de forças existentes na sociedade, podendo contribuir tanto para a conservação como para a transformação social. Desta forma, embora o termo gestão seja o mesmo, assume diferentes significados, dependendo do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza. Dentre as concepções adotadas no âmbito da educação, destaca-se o modelo de gestão democrática como princípio legalmente instituído no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), reafirmando esse princípio, remetendo à legislação dos sistemas de ensino boa parte da regulamentação. Para o Ministério da Educação, a gestão escolar consiste em:

[...] uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (Brasil, 2004, p. 24).

Vieira (2007) sinaliza que a gestão escolar se refere à esfera de domínio dos estabelecimentos de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 foi a primeira das leis de educação a dedicar atenção especial à gestão escolar, atribuindo a ela responsabilidades frente às unidades de ensino, assinalando um momento em que a escola passa a ser caracterizada como um novo foco da política educacional. O artigo 14 da LDB (Brasil, 1996) define como princípios da gestão democrática a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola; a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes; progressivos

graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares de educação, emergindo a gestão escolar. De acordo com Lück (2009, p. 23):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

A complexidade da organização escolar decorre do corpo que a constitui, formado por docentes, alunos, gestores, avaliadores, os quais possuem diferentes formas de pensar e conceber o processo educativo. Considerando-se a escola como um todo, formada por recursos humanos, físicos e financeiros, torna-se complexo harmonizar opiniões sobre a forma de gerir essas muitas pessoas nessas diferentes esferas. Contudo, é somente por intermédio da gestão que se torna viável estabelecer estruturas horizontais onde todos esses atores possam constituir um grupo autêntico. Assim, a escola democrática, no entender de Lück (2009, p. 69-70):

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro

necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

Conforme referido, a gestão escolar está articulada a gestão educacional e vice-versa. Dessa forma, a gestão democrática também requer a participação dos profissionais da educação, dentre eles os gestores, na tomada de decisões no âmbito macro, relativas a políticas, programas, planos e ações educacionais que incidem no fazer educativo cotidiano das escolas.

Ao falarmos do papel de gestor escolar, entende-se os cargos de direção, vice- direção, coordenação e/ou supervisão escolar. Tais cargos requerem flexibilidade em sua atuação a fim de desenvolver um bom trabalho junto aos demais sujeitos escolares. Dourado (2006) explica que à equipe diretiva cabe o importante papel de auxiliar a todo o grupo escolar, através de ações de desenvolvimento do trabalho educacional e pedagógico, como também, por meio da gestão financeira e das questões legais e burocráticas. O autor continua afirmando que tais incumbências que vão além do trabalho educacional, importa ressaltar que, diferentemente do que pode ocorrer em outras áreas, nas instituições de ensino, os cargos de gestão são sempre providos por professores.

Neste sentido, a figura do gestor escolar é importante, pois ele é o responsável pela organização e pela administração das relações e do trabalho pedagógico. É, também, quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo necessário a este profissional, não apenas domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também capacidade de diálogo

com seus pares, além de clara percepção do contexto social e das inovações exigidas da escola (Poppe, 2021).

Isso demonstra que o conceito de gestão escolar sofreu alterações a partir de muitas discussões realizadas ao longo da história da educação. Antes, era considerada um processo técnico e burocrático, que trazia a centralização na direção. Com alguns avanços, surgiu uma nova forma de pensar a educação e a administração, partindo do coletivo e abrindo, assim, caminhos para uma gestão mais participativa. O gestor escolar na gestão da escola elucida a participação como processo de construção das ações e dos procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no âmbito escolar. Assim, parte do coletivo como premissa para constituição da identidade da instituição escolar e envolve todos os segmentos na discussão dos processos educativos, afirma Ogawa e Filipak (2013).

Os desafios da gestão escolar são os objetos de pesquisas e atenção de teóricos e pesquisadores como Lück (2009), Libâneo (2004, 2012), Paro (2016) e Dourado (2006) apresentam pesquisa cujos resultados apontam a gestão democrática de forma positiva às instituições de ensino há algumas décadas, não sendo sua importância ressaltada apenas no momento da pandemia de COVID -19.

Para Dourado (2006), a gestão democrática é importante desafio para as instituições educacionais não se curvarem às práticas econômicas e correntes do mercado, mas, sobretudo, para que estas busquem resgatar a qualidade da formação humana e política dos cidadãos, se tornando um dos principais desafios da gestão escolar. Neste sentido, Libâneo (2012) explica que é possível relacionar organização e gestão da escola com a necessidade da escola ao contexto que está inserida, e possuir condições e meios para o alcan-

ce de seus objetivos, que visam prover condições e recursos para o funcionamento da escola e para o ofício em sala de aula, promover o envolvimento das pessoas no trabalho de forma participativa e garantir a aprendizagem de todos os alunos, sendo este o fim e o desafio da gestão escolar.

A gestão administrativa, que é atividade-meio passou a exigir do gestor escolar uma atuação mais participativa e representativa, pautada na discussão, no debate e no envolvimento com a comunidade. Dessa forma, almejava-se uma política educacional cujos princípios e procedimentos assegurassem uma educação essencialmente democrática e emancipadora.

Como desafio das comunidades escolares, coloca-se a missão de não apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática se efetive, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos) participe das decisões de forma crítica e consciente, tendo em vista que o principal objetivo da instituição escolar deve ser proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Na perspectiva o desafio da gestão escolar democrática, a participação e o engajamento dos diversos atores que atuam na escola com o projeto educativo é imprescindível. Tal participação e engajamento podem se constituir num “instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais” (Torres; Palhares, 2009, p. 94).

Sendo assim, para efetivar a gestão democrática, defende-se a formação do gestor como condição prévia ao desempenho da função (Lück, 2009). Contudo, além da formação, é fundamental que o gestor escolar tenha clareza

do seu papel na promoção de uma cultura democrática no ambiente escolar, considerando o princípio da gestão democrática e de um gestor que traz em sua essência uma forma diferente de administrar, envolvendo a coletividade, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esses novos saberes necessários aos gestores envolvem dimensões não apenas pedagógicas, técnicas, ou relacionadas aos conhecimentos dos aspectos legais e administrativos, mas requer a capacidade de liderança. Dessa maneira, a competência técnica abre espaço para a cooperação e a participação.

Análise e discussão dos resultados

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos as dissertações e teses utilizadas como *corpus investigativo*, num conjunto de cinco eixos temáticos, porém, para este capítulo realizamos um recorte a partir do eixo temático relacionado com os desafios da Gestão Escolar no contexto da Pandemia do COVID 19, que nos leva a compreender que a gestão escolar democrática e participativa, possibilitou a reduzir os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos. Vejamos alguns autores mapeados e o que dizem as suas pesquisas, na sequência.

Bravim (2023) evidencia a importância da cooperação, resiliência do gestor escolar, motivação e pluralidade, formação profissional e aplicabilidade, coordenação interna e abertura, infraestrutura tecnológica e análise de contexto e colaboração, como fatores basilares no aprimoramento da gestão escolar democrática. O esforço dos gestores no decorrer da pandemia do COVID -19, em desenvolver estratégias que viabilizassem, rapidamente, a

disponibilização de atividades escolares e a mediação docente tem realçado nas pesquisas.

Nesse contexto Carmo (2023) destaca a importância do conselho escolar atuante durante a pandemia, numa perspectiva de gestão democrática, destacou a importância do conselho escolar atuante durante a pandemia, tomando deliberações que amenizaram os problemas causados por aquele contexto, se afirmando como um espaço de avaliação, proposições, discussões e deliberações. Ao dialogar com os referenciais teóricos, partindo dos desafios vivenciados pelos gestores, Libâneo (2004) afirma que o gestor escolar é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto cabe a ele estimular a comunidade educativa a perceber a instituição escolar como um ambiente educativo, requerendo um novo olhar sobre o contexto social, as relações no interior da escola e dos processos educativos.

De acordo Lück (2009), a gestão escolar é um conjunto que envolve ações, atitudes, comportamentos, com capacidades de influenciar pessoas e grupos para colocar em práticas os objetivos de uma organização. É um processo de mobilização e coordenação de talentos humanos, que proporciona que os indivíduos em equipe possam promover resultados desejados. A autora ressalta que é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que ajudem no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação de metas e de indicadores dos resultados. Dessa forma, a ressignificação da gestão pedagógica, tendo em vista a urgência a adaptação às demandas da adoção do ensino remoto; aproximação ainda mais do planejamento docente, bem como, de alunos e de suas famílias.

Para Miranda (2015), a gestão escolar é um dos fatores que determinam a oferta de uma educação de qualida-

de. O diretor possui atribuições diversas, como a condução dos projetos político-pedagógicos, a coordenação dos planos de ensino e de aula, a mediação das relações com a comunidade escolar. Dada a importância do seu papel, a autora alerta para a natureza do vínculo do diretor e como a descontinuidade política pode impactar na sua permanência e/ou sua gestão dos processos escolares. A rotatividade dos diretores produz instabilidades em todas as dimensões da escola, “a exemplo da desestabilização na relação diretor-professor, impactos sobre o desempenho das escolas e diminuição do envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola” (Miranda, 2015, p. 20).

Furlan (2022) afirma que a gestão pedagógica, por meio da coordenação pedagógica aproximou-se mais do planejamento docente, bem como, de alunos e de suas famílias no contexto pandêmico. A gestão administrativa, através do uso de recursos materiais/financeiros, observou-se que o adequado redirecionamento dos recursos frente à nova conjuntura escolar durante a pandemia contribuiu para a segurança sanitária na escola e alcance dos objetivos pedagógicos junto à comunidade escolar.

A gestão administrativa, que é atividade-meio passou a exigir do gestor escolar uma atuação mais participativa e representativa, pautada na discussão, no debate e no envolvimento com a comunidade. Dessa forma, almejava-se uma política educacional cujos princípios e procedimentos assegurassem uma educação essencialmente democrática e emancipadora. (Lück, 2009).

Paro (2016), compreende que, para que exista uma administração democrática escolar, se faz necessário renunciar ao conceito clássico de administração de empresas e, de maneira consciente e articulada com os objetivos da es-

cola, garantir a efetiva participação dos envolvidos. Neste sentido, a pesquisa de Lima (2022) indica que uma escola dependente das orientações da secretaria e uma liderança focada nas questões mais administrativas. Pode-se perceber que, se de um lado os diretores desenvolvem diferentes ações e mobilizam recursos diversos conforme sua experiência, formação e conhecimento, de outro, a falta de formação e de apoio do órgão central se constitui em um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento de sua autonomia e liderança.

Como desafio das comunidades escolares, coloca-se a missão de não apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática se efetive, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos) participe das decisões de forma crítica e consciente, tendo em vista que o principal objetivo da instituição escolar deve ser proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. O desafio de olhar sobre a práxis das equipes diretivas desenvolveu a temática da gestão escolar e das desigualdades na educação básica, olhando para os contextos em que estão inseridas as escolas, bem como para a crise sanitária global da COVID - 19.

Lamarca (2022), questiona a qualidade educacional, pois as desigualdades educacionais foram aprofundadas no contexto da pandemia de COVID – 19 a partir de sua concepção. Trata-se de uma percepção basilar discutida, considerando que o período pandêmico, que foi completamente atípico na rotina escolar, desafiando à gestão escolar a função precípua no desenvolvimento das atividades escolares.

Nesse contexto, emerge a necessidade de profissionalização do gestor de escola para uma gestão mais qualificada e focada na qualidade do ensino, tendo em vista que os

resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (Lück, 2009, p. 29). Sendo assim, para efetivar a gestão democrática, defende-se a formação do gestor como condição prévia ao desempenho da função. Em torno disso, Silva (2022) afirma que as formações iniciais e continuadas do Gestor Escolar, estas que promovam reflexões em prol de propostas de construção e reconstrução de Projetos Políticos Pedagógicos que viabilizem a integração de um ensino remoto permeado de boas práticas, voltadas a qualidade do ensino-aprendizagem. Considerou, ainda que o período de Pandemia proporcionou imenso desafio aos gestores escolares.

Com relação à importância das tecnologias digitais e das plataformas nos processos de ensino e aprendizagem e na comunicação no contexto da pandemia tem sido fundamental para os gestores escolares. Neste sentido, Novaes (2021) ressalta os instrumentos digitais para identificar as características comportamentais predominantes associadas à prática gestora, de acordo com o instrumento DISC, as competências gestoras e os estilos de gestão de conflitos apresentando por meio de instrumento educacional profissional digital, alternativas para o melhor desempenho das funções de gestão escolar. Comunicação com pais e alunos para manter a comunidade escolar unida foi por meio das tecnologias com o uso do celular, computador, tablet foram realizadas ligações de vídeo chamadas, reuniões via Google Meet. Essas ações, segundo Novaes (2021) realizadas não foram só para manter o controle do processo educacional desenvolvido pela gestão escolar, mas sim uma forma de expressar um olhar mais humanizado, acolhedor fazendo a

escola o seu papel social diante de um contexto de famílias enlutadas pelos seus entes queridos.

Poppe (2021) alerta que o maior desafio era evitar o abandono escolar e reconhecer o esforço dos estudantes e das equipes escolares para garantir o processo de aprendizagem durante a pandemia, em condições bastante adversas. A pandemia também desafiou os gestores a cuidar da saúde mental, emocional e física dos professores e funcionários; a reestruturar a gestão pedagógica, administrativa, econômica, financeira e de pessoas; fazer o acompanhamento didático-pedagógico e da aprendizagem; lidar com a insegurança na gestão em função das oscilações e da instabilidade de cenário social e global provocados pela pandemia e administrar a formação docente direcionando a formação do uso das tecnologias educacionais para o ensino das aulas remotas.

Com relação ao uso das tecnologias digitais, de acordo com Avelino; Mendes (2020), a pandemia reforçou a importância da escola, do professor e do uso das tecnologias digitais no contexto educativo. Lima (2001) destaca também a função social da instituição escolar, no sentido de fugir do burocrático institucionalizado, dando lugar ao anárquico, mas não no sentido de desorganização e, sim, de uma maneira própria de organização da gestão, que contraria o modelo burocrático sem negá-lo. Nesse sentido, afirma, “[...] a escola como organização educativa não é essencialmente burocrática, nem anárquica, mas organiza-se de maneira estruturada de acordo com o modelo imposto uniformemente em todo país” (Lima, 2001, p. 33).

Oliveira (2022) identificou que as equipes diretivas/gestoras desenvolviam ações predominantemente de assistência social, suprimindo as necessidades básicas dos estudantes, como a distribuição de alimentos por exemplo. Preci-

saram se reinventar na pandemia, para atender às urgências do período pandêmico, e uma de suas iniciativas foi tornar a escola ainda que virtual um espaço de acolhimento, da escuta sensível. Muito influenciadas pela gestão macro, atêm-se em fazeres que visam o cumprimento de tarefas, metas para fins de resultados.

Para Ogawa e Filipak (2013), o contexto de constantes mudanças na sociedade, fruto de inúmeras inovações em âmbito científico e tecnológico, tem afetado a dimensão emocional e imposto às instituições sociais a necessidade de adaptar-se, de alterar seu modo de atuar, de rever a forma de se relacionar com seu público.

Em relação ao papel do gestor escolar, compreendo-o como Lück (2009), em três dimensões: política, pedagógica e organizacional. Em primeiro lugar, compreender seu papel político é compreender-se um ser político de reflexão/ação e responsável pela transformação no meio em que atua. Compreender seu papel pedagógico implica em integrar ações pedagógicas, com a finalidade de ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno. Por fim, compreender seu papel organizacional significa pensar a organização como processo que deve passar pelo entendimento e funcionamento das estruturas, de modo a inverter a lógica da escola, ou seja, dar visibilidade para a desigualdade.

Dessa forma, a formação para as tecnologias digitais, na gestão escolar, visa a “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas” buscando “garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos” (Lück, 2009, p. 25).

Considerações finais

Com base no exposto nas dissertações e teses consultadas, podemos destacar alguns pontos relacionados com os desafios da gestão escolar no contexto da pandemia do COVID-19, entre os anos de 2021 e 2023.

- a) Gestão escolar democrática e participativa possibilitou reduzir os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem dos alunos, evidenciando importância da cultura organizacional de cooperação, resiliência do gestor escolar, motivação e pluralidade, formação profissional e aplicabilidade, coordenação interna e abertura, infraestrutura tecnológica e análise de contexto e colaboração, como fatores basilares no aprimoramento da gestão escolar.
- b) O esforço dos gestores, em desenvolver estratégias que viabilizassem, rapidamente, a disponibilização de atividades escolares e a mediação docente, destacando a importância do conselho escolar atuante durante a pandemia, tomando deliberações que amenizaram os problemas causados por aqueles contextos, se afirmando como um espaço de avaliação, proposições, discussões e deliberações.
- c) A resignificação da gestão pedagógica, tendo em vista a urgência a adaptação as demandas da adoção do ensino remoto; aproximação ainda mais do planejamento docente, bem como, de alunos e de suas famílias.
- d) A gestão administrativa, através do uso de recursos materiais/financeiros, observou-se que o adequado redirecionamento dos recursos frente à nova conjun-

tura escolar durante a pandemia contribuiu para a segurança sanitária a escola e alcance dos objetivos pedagógicos junto à comunidade escolar.

e) O desafio de olhar sobre a práxis das equipes diretivas, desenvolveu a temática da gestão escolar e das desigualdades na educação básica, olhando para os contextos em que estão inseridas as escolas, bem como para a crise sanitária global da COVID-19.

f) A observação criteriosa dos dispositivos relativos à pandemia, pelos gestores, visando a garantia dos dias letivos e a qualidade educacional;

g) A importância das tecnologias digitais e das plataformas nos processos de ensino e aprendizagem e na comunicação entre os envolvidos no processo educativo;

h) A formação continuada dos gestores em diferentes áreas da gestão do espaço escolar.

A partir dos resultados podemos compreender que a sociedade está em constante mudança, porque o ser humano, que a constitui, também se modifica continuamente, a pandemia do COVID - 19 acelerou ainda mais esse movimento. Nesse processo de transformação, os saberes, as experiências e as aprendizagens na gestão escolar, vão sendo ressignificadas e, dessa forma, o conhecimento evolui.

Reafirmamos a importância da gestão escolar democrática e participativa, e fica o compromisso de como profissionais da educação temos a missão de primar pela qualidade da educação, visando a sua perenidade, entendendo esforços pelos gestores e profissionais, visando superar várias cicatrizes emergidos na pandemia e que tornem os contextos de gestão nos quais vivemos em espaços de construção de um mundo melhor através da educação.

Referências

- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, pp. 56–62, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da Educação Escolar**. Brasília: UnB/CEAD, 2004.
- BRAVIM, F. P. P. R. **Aprimoramento da gestão escolar como possibilidade de minimizar os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem**. [Dissertação de Mestrado]. Espírito Santo: FUCEAPE, 2023.
- BUENO, E. C.; GAMA, M. E. R. Os desafios da gestão escolar frente à pandemia: uma análise do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, e126929, 2023.
- CARMO, R. G. **Volta às aulas no contexto da pandemia de Covid-19: participação do conselho de escola no fortalecimento da gestão democrática**. [Dissertação de Mestrado]. Vitória: Universidade do Espírito Santo, 2023.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, pp. 483–495, 2007.
- DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006. Pp. 77- 95.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informe n. 1: Educação escolar em tempos de pandemia.** São Paulo: FCC; Unesco, 2020.

FURLAN, F. **Memórias de uma equipe diretiva na pandemia da Covid-19: grupo dialogal como estratégia para a gestão escolar.** Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Organizacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria/RS. 2022.

GROPPO, L. A. **Autogestão, universidade e movimento estudantil.** Campinas: Autores Associados, 2006.

LAMARCA, T. C. R. **Direito à educação em tempos de pandemia: o papel das gestoras no município de Diadema.** [Dissertação de Mestrado]. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, N. P. **Gestão e liderança escolar na pandemia: um estudo de caso em duas escolas públicas municipais do Maranhão.** [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2022.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MIRANDA, J. G. **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal.** [Dissertação de Mestrado]. Ribeirão Preto: USP, 2015.

NOVAES, M. A. S. M. **Instrumentos de educação digital para o desenvolvimento de competências da gestão escolar: um estudo de caso nas escolas da Baixada Fluminense.** [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Centro Universitário Carioca, 2021.

OGAWA, M. N.; FILIPAK, S. T. A formação do gestor escolar. In: Seminário internacional sobre profissionalização docente, 4., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Pp. 94-108.

OLIVEIRA, R. A. P. **Gestão escolar e desigualdades sociais e educacionais: um olhar sobre a práxis das equipes diretivas em escolas públicas municipais**. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo: Unisinos, 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

POPPE, A. B. G. **Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19**. [Dissertação de Mestrado]. Canoas: Universidade La Salle, 2021.

RAMOS, R. C., SARMENTO, D. F., MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 32, e08170, 2021.

SILVA, F. A. **Representações sociais de gestores escolares perante os desafios no ensino remoto**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade Ibirapuera, 2022.

TORRES, L. L.; PALHARES J. A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, pp. 77-99, 2009.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, pp. 53-69, 2007.

EDUCAÇÃO RURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR EM ITACOATIARA-AM

Arisson Belém Soares

Introdução

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação que teve objetivo analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos, sobre os desafios e perspectivas para uma gestão democrática e participativa nas escolas do campo situadas no município de Itacoatiara-AM e está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O interesse pela temática surgiu a partir de experiências do autor com a educação no decorrer dos últimos anos e por entender que as escolas no campo têm uma conotação específica, apresentando nuances e desafios próprios. Outrossim, uma gestão democrática e participativa é fundamental para que toda rede municipal de educação esteja em concordância com uma educação ética, séria e comprometida com os alunos/as.

Nessa perspectiva, ressalta-se que os profissionais de educação exercem poder de interferir nas questões educacionais (Lück, 2009). A consciência dessa interferência precisa ser fortalecida, discutida com os gestores, para que possam cada vez organizar suas ações coletivamente, pensando a educação como mecanismo de mudança social. O poder de participação deve ser um debate levado a sério,

pois muitas vezes a gestão fica à mercê de decisões burocráticas e estatais. Ao tomar consciência disso, pode apresentar suas propostas de acordo com a realidade das escolas municipais, fazendo um planejamento a partir da observação prática das questões que envolvem seu contexto de atuação.

Neste sentido, percebemos que se fazem necessárias políticas públicas que possibilitem uma gestão democrática e participativa, e que estas seja isenta de perseguições políticas partidárias e que possam atuar na área educacional sem interesse, interferindo de modo negativo nas decisões ou com interesses próprios. De acordo com Nardi (2018), a restrita burocracia é uma problemática para a gestão democrática, pois não possibilita a participação e inserção de todos, criando grupos fechados. Nesse viés, o projeto visa ir a campo de pesquisa para verificar com os gestores escolares que atuam nas escolas do campo do município de Itacoatiara as situações reais, os desafios e as perspectivas para uma gestão escolar democrática e participativa.

O papel do coordenador pedagógico na escola é de grande importância, para que seja feita uma organização institucional tanto na parte pedagógica como na parte administrativa, com o intuito de conduzir não apenas o espaço escolar, mas também a comunidade em geral, pois a parceria entre escola e comunidade é de suma importância para que haja um melhor processo educativo menos burocrático e um planejamento mais adequado.

Sendo assim, tanto gestores como coordenadores pedagógicos do campo acabam sendo um mediador no processo de ensino/aprendizagem. Buscando um trabalho em equipe para chegar ao principal objetivo dentro da escola. A escola do campo não é diferente das escolas situadas na zona urbana, é imprescindível a participação de todos, afi-

nal as ideias, diálogos, planejamentos e valores é um fator primordial quando se trata de gestão democrática.

Fundamentação teórica

Historicamente, a escola pública brasileira apresenta inúmeros desafios na sua estrutura e oferta de ensino para a população. O direito à educação para todos, embora seja reconhecido na legislação brasileira, precisa ser garantido por meio de uma gestão democrática e participativa (Lück, 2009).

Uma educação de qualidade requer atuação da sociedade em geral, do Estado como agente das políticas públicas educacionais e de profissionais da educação qualificados, com competência técnica e científica para atuar nessa esfera tão importante para a coletividade. É importante frisar que a educação pública brasileira apresenta diversas realidades, considerando as necessidades de populações específicas, como é o caso das populações do campo. Nesse sentido, Nardi (2018) acredita que a gestão municipal precisa ter um planejamento específico para as escolas do campo situadas nos municípios brasileiros, de acordo com suas necessidades.

De tal modo, o Estado deve garantir uma educação em conformidade com as recomendações nacionais. Nesse viés, destaca-se a importância da gestão democrática nas instituições de ensino da zona rural do município de Itacoatiara-AM, *lôcus* específico de realização da pesquisa.

A partir disso, uma das modalidades que merece destaque é a Educação do Campo, reconhecida como modalidade de ensino pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. De acordo com a realidade específica do município de Itacoatiara-AM, na resolução nº 011/CME/2011:

A Educação Básica do Campo, na Secretaria Municipal de Educação, atinge a população rural de acordo com as peculiaridades das áreas rodoviária e ribeirinha, seguindo três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, desde que respeitando as orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Prefeitura Municipal de Itacoatiara, 2014, p. 8).

Como já mencionado anteriormente, a educação nas escolas do campo do município de Itacoatiara deve considerar a realidade do município situado no Amazonas, dando destaque para a diversidade de povos e comunidades tradicionais como: ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores que desenvolvem relações de vida e trabalho a partir do campo. Contudo, se não houver um planejamento sério, essas realidades não serão alcançadas,

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontâneas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de

análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (Lück, 2009, p. 32).

Essas considerações são necessárias para a comunidade educacional, e para que os gestores que trabalham com as escolas do campo atuem em vista de uma práxis comprometida com a realidade dos sujeitos e suas diversidades.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação (Lück, 2009, p. 30).

A participação efetiva na escola exige que os professores estejam coletivamente organizados, discutindo e analisando a problemática pedagógica, suas nuances e desafios. Para tanto, precisam interagir com a organização escolar e a partir de profundas análises da realidade educacional, determinar caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção, assumindo o compromisso de transformação das práticas escolares em prol de uma educação crítica (Lück, 2009).

Essas conotações se tornam ainda mais específicas quando se trata da Educação do Campo, pois sua realidade

historicamente é vista como espaço de disputas por interesses divergentes, conflitos, mas também de conquistas que podem ser observadas no momento atual do País.

Nesse sentido, a gestão municipal precisa estar em concordância com a política nacional para a educação básica do campo. Uma vez articulada com as propostas e diretrizes nacionais, possibilita maior formação do seu quadro profissional, gestores, professores, para atuarem nessa modalidade de educação compreendendo o campo como espaço de lutas.

Nesse segmento, o coordenador escolar exerce um papel fundamental, pois ele é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, podendo ser com eles compartilhada. Desse modo, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão, mesmo que não esteja isolado (Lück, 2009).

O coordenador escolar precisa trabalhar de forma dinâmica, interativa, integrativa. Para isso precisa ter relações interpessoais com seus colegas e alunos de forma eficaz, pois uma gestão participativa gera o diálogo entre todos os atores da escola, pais, comunidade, alunos, administrativos e professores.

No tocante à gestão administrativa é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel (Ferreira, 2003).

Gestão Escolar no Campo

Sabe-se que a educação é uma área bem ampla, pois possui inúmeras diversificações, uma delas é a educação no campo. Ela tem um papel muito importante dentro da sociedade, afinal no campo, existem várias localidades onde as dificuldades são maiores e ter o privilégio de levar a educação nesses ambientes, que por muita das vezes são lugares isolados da sociedade, acaba sendo um fator muito importante para os cidadãos que enfrentam muitas barreiras e quebram paradigmas.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (Caldart, 2004, p. 66).

Desse modo, notamos que a existência da escola do campo é relativamente oriunda da educação regional, o qual deve existir uma relação harmoniosa entre o processo educacional juntamente com o papel dos cidadãos que ali residem. As escolas do campo têm aprimorado essa relação com a participação da comunidade no âmbito escolar e vem ganhando notoriedade e se destacando nas suas ati-

vidades sociais, culturais e esportivas. Garantindo assim, a participação coletiva social, para tomadas de decisões e realizações de tarefas essenciais em prol ao bem-estar social de todos. Segundo Caldart (2012, p. 59):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objeto e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana.

Desta forma, a qualidade da educação do campo, vem aprimorando o ensino de acordo com a prática de cotidiano do cidadão, através de luta e persistência para adquirir conhecimento apesar das dificuldades encontradas ao longo da história, a Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara-AM, intensificou alguns programas educacionais que pudessem características voltadas exclusivamente para as escolas que estão localizadas nessas áreas geográficas, programas estes que iremos citar no decorrer desta pesquisa.

As escolas situadas na zona rural do município de Itacoatiara-AM enfrentam múltiplos desafios que vão desde a escassez de recursos até a distância física que compromete o acesso a formações e apoio técnico. A ausência de uma gestão escolar verdadeiramente democrática muitas vezes reflete-se em práticas centralizadoras, desarticuladas da realidade local e pouco sensíveis às especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades atendidas.

As dificuldades de deslocamento, o uso de escolas multisseriadas, a grande falta de infraestrutura adequada e a carência de políticas públicas específicas para o campo, tornam ainda mais urgente a implementação de modelos de gestão que valorizem a participação da comunidade escolar, a escuta ativa dos professores, coordenadores pedagógicos e a construção coletiva de soluções.

Nesse sentido, é fundamental fortalecer os dispositivos legais de participação, como os conselhos escolares e os fóruns locais de educação. A atuação efetiva desses espaços precisa ser incentivada, com formação continuada para seus membros e reconhecimento institucional de seu papel.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017) e o Prefeitura Municipal de Itacoatiara (2015), devem dialogar com a realidade local, promovendo ações afirmativas que garantam formação continuada aos gestores e coordenadores escolares do campo, além de valorização profissional e condições de trabalho dignas. Projetos de inclusão digital, conectividade e intercâmbio pedagógico entre escolas urbanas e rurais podem ser estratégias eficazes para aproximar a realidade do campo de práticas inovadoras de gestão.

Boas práticas já realizadas em outros municípios indicam que é possível promover uma gestão democrática e eficiente no campo quando há:

- Planejamento Participativo
- Formação Continuada Contextualizado
- Envolvimento efetivo da comunidade escolar nas decisões
- Avaliação Contínuas do desempenho da gestão.

No entanto,

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

A partir dessas constatações, a Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara vem, por meio de seus departamentos pedagógicos e de gestão escolar, a criação de núcleos de apoio à gestão do campo, com foco na escuta das lideranças locais, valorização dos saberes tradicionais e construção de propostas pedagógicas que respeitem a identidade das comunidades rurais focando principalmente na formação de seus educadores para tenham um êxito nos trabalho além de garantir os resultados satisfatórios ao término de cada ano letivo. De acordo com Azevedo (2010, p. 163);

[...] precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

Um dos principais desafios para a gestão escolar no campo ainda continua sendo a falta de estrutura em suas instituições, pois com uma falta de estrutura adequada ocasiona a perda de diversos alunos, fazendo com que o número de evasão da rede municipal de ensino sofra uma

alteração demasiada, trazendo prejuízo na arrecadação de recursos do município junto aos órgãos públicos mentores.

Fazer gestão no campo, é desafiador, pois o papel do coordenador pedagógico vai além do que se possa imaginar, um dos principais desafios nesse âmbito educacional é a falta de estrutura, falta de recursos, baixa quantidade de alunos, trabalho infantil e evasão escolar. O papel do coordenador pedagógico na escola é de grande importância, para que seja feita uma organização institucional tanto na parte pedagógica como na parte administrativa, com o intuito de conduzir não apenas o espaço escolar, mas também a comunidade em geral, pois a parceria entre escola e comunidade é de suma importância para que haja um melhor processo educativo menos burocrático e um planejamento mais adequado.

Sendo assim, tanto gestores como coordenadores pedagógicos do campo acabam sendo um mediador no processo de ensino/aprendizagem. Buscando um trabalho em equipe para chegar ao principal objetivo dentro da escola. A escola do campo não é diferente das escolas situadas na zona urbana, é imprescindível a participação de todos, afinal as ideias, diálogos, planejamentos e valores é um fator primordial quando se trata de gestão democrática.

Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é a parte mais importante dentre os fatores relevantes que reforçam a gestão escolar, é nela que está diretamente envolvida o foco principal da escola, o qual é promover a aprendizagem dos alunos, conforme a monitoria de sua secretaria responsável. Constitui-se na dimensão para que todas as convergem, uma vez que está

se refere ao foco principal do ensino que é uma atuação sistemática e intencional de promover a formação de seus educadores e aprendizagem dos alunos, com o objetivo de formar cidadãos para que desenvolvam suas habilidades e competências sociais e pessoais necessária para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho. Segundo Lück, (2009, p. 98):

Destaca-se que a motivação e orientação consciente e sistemática para a formação e aprendizagem dos alunos deve ser a tônica de todas as ações praticadas na escola. Esse trabalho somente será completo, a partir do cuidado para diminuir a intensidade e a frequência das que não têm esse papel, constituindo-se, em consequência, em uma das ações importantes da gestão pedagógica exercida pelo diretor escolar. Portanto, a par dos cuidados formais e organizados dos processos pedagógicos, é fundamental que no cotidiano escolar não se deixe de considerar os efeitos pedagógicos das ações orientadas por interesses e circunstâncias pessoais, individuais ou coletivas, dos atores que fazem a escola e que influenciam os seus resultados.

A gestão pedagógica nas escolas do campo tem como foco principal melhorar a aprendizagem educacional, visando o aprimoramento e flexibilidade no planejamento promovendo a formação igualitária a todos os professores inseridos na rede de ensino, mas para que tenhamos êxitos ao planejar essas ações é preciso contextualizar e dialogar os comunitários, pais e responsáveis, presidentes das comunidades rurais e principalmente os alunos, para sabermos da realidade local, desde a cultura até os costumes daquele povo.

Segundo (Lück, 2009, p. 93), “Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e de-

envolvem competências para a vida”. É por meio da escola que cada indivíduo consegue expor suas habilidades através dos conhecimentos adquiridos, além de desenvolver seus talentos e mostrar capacidade com os conhecimentos obtidos por profissionais meramente qualificados, fazendo com que os alunos se tornem seres que irão construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nas palavras de (Lück, 2009, p. 94).

Resumidamente esse é o papel da escola, facilmente reconhecido e indicado por todos. A sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

Portanto, fazer educação pedagógica no campo, requer uma série de desafios, pois sabemos que as dificuldades são demasiadas e a luta dos comunitários, docentes, discentes, gestores e coordenadores pedagógicos são avassaladoras.

Análise e discussão dos resultados

Neste estudo fez-se um recorte, contemplando os profissionais que atuam à frente a coordenação pedagógica, que atuam em escolas do campo, situadas no município de Itacoatiara/AM. As funções desempenhadas são as de coordenação pedagógica das escolas, pois a eles compete o

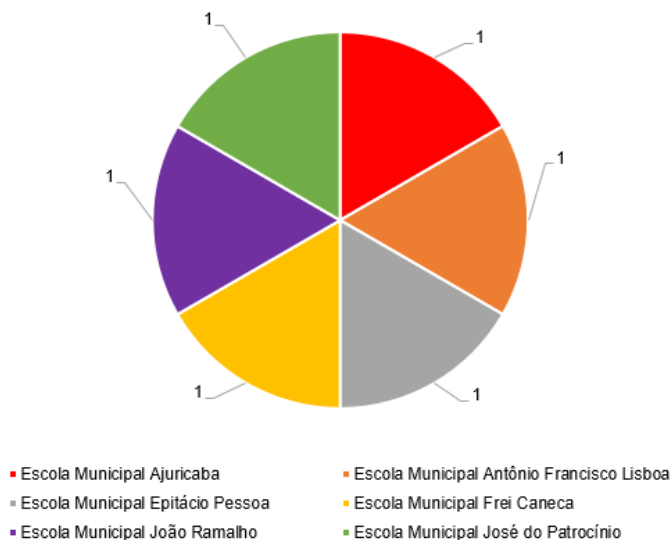
gerenciamento pedagógico, assegurando que sejam alcançados os resultados educacionais e de aprendizagem.

De acordo com, Lück (2006), a coordenação pedagógica a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. Conforme afirma Lück, aos coordenadores pedagógicos:

[...] compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (Lück, 2009, p. 17).

No total, os seis coordenadores pedagógicos que exercem a função de pedagógica nas seis escolas do campo do município de Itacoatiara/AM, aceitaram participar da pesquisa (100%), por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante destacar que, das seis escolas, todos aceitaram participar da pesquisa, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolas do Campo em 2025.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Do conjunto de seis coordenadores pedagógicos, três (50%) são mulheres e três (50%) são homens. Em relação ao tempo de exercício na gestão, conforme apresenta-se na Tabela 1, é possível, constatar que três (50%) coordenadores pedagógicos atuam há um período inferior a um ano, conforme segue.

Tabela 1 - Tempo de exercício da gestão na escola.

Tempo	Frequência
2 meses – 11 meses	03
1 ano – 5 anos	01
6 anos – 10 anos	01
11 anos – 20anos	01
Total	06

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Quanto à formação, em relação à graduação, todos (100%) gestores pedagógicos informaram já ter concluído esse nível acadêmico. O quadro 1 apresenta os nomes dos cursos de graduação finalizados ou em curso. Importante destacar que três (50%) dos respondentes possuem graduação em Pedagogia.

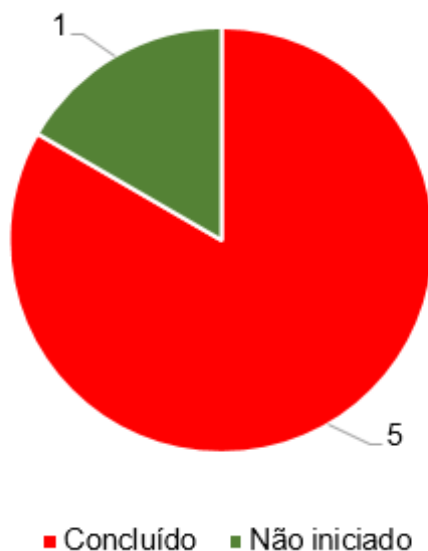
Quadro 1 - Curso de Graduação.

Curso	Frequência
Pedagogia	3
Ciências Naturais e Sociais	1
Letras - Língua Portuguesa	1
Gestão Escolar	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

A seguir, no gráfico 2, apresentam-se as informações sobre a realização dos cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Gráfico 3 - Curso de Pós-Graduação *latu sensu*.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Do conjunto de seis gestores pedagógicos, cinco (83,3%) informam ter concluído algum curso de pós-graduação *latu sensu*, especialização, e no quadro 2, apresentamos os cursos realizados. Destacamos que um gestor pedagógico realizou dois cursos nesse nível de ensino.

Quadro 2 - Curso de Pós-graduação Lato Sensu.

Cursos	Frequência
Coordenação Pedagógica	1
Supervisão Escolar	1
Gestão Escolar	1
Psicopedagogia	1
Educação Inclusiva nos anos iniciais	1

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Com relação aos cursos de mestrado e doutorado, dos seis gestores pedagógicos nenhum afirmou estar cursando ou ter cursado esses níveis de ensino. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário disponibilizado por meio da ferramenta *Google forms*.

Considerações finais

Na busca por refletir sobre a gestão escolar desenvolvida nas escolas, percebemos que, muitas vezes, os gestores enfrentam vários desafios para que tenha um bom funcionamento e uma aprendizagem satisfatória. Para isso, abordou-se questões referentes à educação do campo e os conceitos para a análise do papel dos coordenadores pedagógicos e seus principais desafios, os quais quebram barreiras e acabam sendo os principais protagonistas nesse processo tão exigente e burocrático que é a educação do campo.

Por mais que os estudos sobre essa temática acabem sendo escassos, mostram de forma significativa que o coordenador pedagógico pode proporcionar um diálogo permanente com a comunidade geral, aprimorando as práticas

pedagógicas e envolvendo-a na resolução de problemas. É importante frisar a preocupação da pesquisa com uma gestão democrática e participativa nas escolas e como ela pode auxiliar na construção de uma educação de qualidade, tornando-a a principal ferramenta para um modelo de gestão.

Os participantes da pesquisa evidenciaram que a gestão precisa vir ao encontro da transformação social da comunidade, valendo-se da sua importância, bem como a articulação de todos, para que atenda às especificidades dos sujeitos do campo dentro desse processo. Diante disso, é visível a necessidade de se ter mais produções que discutam as particularidades da gestão escolar nas escolas do campo.

De forma sucinta, no que diz respeito à concepção dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa sobre os desafios e perspectivas para uma gestão democrática e participativa nas escolas do campo situadas no município de Itacoatiara-AM, podemos citar: o engajamento nas formações continuadas; a implementação de projetos e políticas educacionais; a valorização dos profissionais em sala de aula; a participação mútua da comunidade no processo educativo das escolas do campo; as dificuldades que tanto professores como os alunos enfrentam para chegar nas escolas em períodos de seca e cheias dos rios; a melhoria na didática escolar conforme a necessidade e realidade de cada aluno da comunidade.

Neste sentido, torna-se relevante a ampliação da revisão de literatura, assim como desenvolvendo pesquisas de campo a fim de compreender melhor os desafios da gestão nas escolas do campo. Como sugestão para futuros trabalhos relacionados a esse tema, sugere-se abordar estudos qualitativos com gestores de escolas do campo, principalmente os que trabalham com o ensino multisseriado, aprofundando a análise dos principais desafios enfrentados diariamente.

Referências

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NARDI, E. L. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

PREFEITURA DE ITACOATIARA. **Plano Municipal de Educação**. Itacoatiara/AM, 2015.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. [Tese de Doutorado]. Natal: UFRN, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARTE 3

A EDUCAÇÃO, A CULTURA E AS TECNOLOGIAS

FORMAÇÃO POLICIAL NO BRASIL: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS HUMANÍSTICAS

Gilbernilson Oliveira da Silva

Introdução

Este capítulo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Educação policial no Amazonas: formação profissional e direitos humanos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. A pesquisa investigou as condições e os sentidos atribuídos à formação profissional dos policiais, com especial atenção ao papel dos direitos humanos nos processos formativos. O texto que se segue concentra-se no panorama histórico, estrutural e pedagógico da formação policial no Brasil, com destaque para o estado do Amazonas.

A formação de profissionais da segurança pública no país é historicamente marcada por uma cultura institucional fortemente influenciada pelo militarismo e por lógicas de adestramento. Contudo, a redemocratização e os marcos legais inaugurados pela Constituição Federal de 1988 exigiram uma reformulação das práticas pedagógicas nas academias e centros de formação policial, abrindo espaço para um debate mais qualificado sobre direitos humanos, cidadania e ética pública. É nesse contexto que se insere o presente capítulo.

O objetivo específico aqui é compreender os fundamentos históricos e os desafios contemporâneos da educação policial no Brasil, com ênfase na construção de uma forma-

ção humanística que possa responder às demandas de uma sociedade democrática. O capítulo mobiliza aportes teóricos e dados documentais para refletir sobre a estrutura curricular dos cursos de formação, as diretrizes nacionais e as experiências desenvolvidas no âmbito do estado do Amazonas.

O texto está estruturado em seis partes principais. A primeira parte traça o histórico da polícia no Brasil e o surgimento dos cursos de formação. Em seguida, são abordados os primórdios da capacitação policial e as mudanças trazidas pela Constituição de 1988, com destaque para a introdução dos direitos humanos na grade curricular. A quarta parte trata da experiência do Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (IESP) no Amazonas. A quinta parte discute o perfil profissional em construção, enfatizando a necessidade de uma formação ampla e crítica. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A proposta é contribuir para o debate sobre a qualificação dos agentes de segurança pública a partir de uma perspectiva educativa comprometida com os valores democráticos, a dignidade da pessoa humana e o fortalecimento da relação entre polícia e sociedade. Reconhecendo os limites e contradições do modelo vigente, o texto também busca apontar possibilidades para a construção de uma nova cultura institucional, baseada na ética do cuidado, na justiça social e na mediação de conflitos.

Histórico da polícia no Brasil e seus cursos de formação

As origens da atividade policial no Brasil remontam ao período colonial, sendo o ano de 1530 considerado o marco inicial de suas práticas no território nacional. Desde então, a função da polícia esteve associada à manutenção

da ordem, à defesa dos interesses do Estado e à organização social sob os moldes da coroa portuguesa. Segundo Trindade (1998), a polícia surgiu para garantir a governabilidade e a organização das terras descobertas, promovendo a justiça e os serviços de ordem pública.

A institucionalização da polícia começou a se delinear no início do século XIX, especialmente com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. Nessa época, criou-se uma estrutura semelhante à atual, composta por um delegado, um escrivão e um investigador. Uma de suas funções era a vigilância contraespões estrangeiros e o controle portuário, além de fiscalizar as embarcações (Trindade, 1998).

Com o avanço do século XIX, novas medidas foram tomadas para formalizar e profissionalizar a polícia. A promulgação da Lei nº 2.033, de 20 de setembro de 1871, regulamentada pelo Decreto nº 4.824, de 22 de novembro do mesmo ano, separou definitivamente as atribuições da justiça e da polícia e introduziu o Inquérito Policial, marco importante da organização jurídica do país

No contexto das forças policiais militares, a mais antiga do país é a do Rio de Janeiro, criada como Guarda Real de Polícia em 13 de maio de 1809 por Dom João VI. No estado do Amazonas, a Polícia Militar passou por diversas denominações, até adotar o nome atual em 1938. Essa trajetória institucional revela a constante adaptação das corporações às demandas políticas e sociais de cada época.

O ingresso nas fileiras da Polícia Militar ocorre por duas carreiras distintas: praças e oficiais. Enquanto os oficiais ocupam funções de comando, os praças executam atividades operacionais. O processo formativo diferencia-se entre essas carreiras, sendo os oficiais preparados por meio

do Curso de Formação de Oficiais (CFO), e os praças por meio do Curso de Formação de Soldados (CFSd). Após a formação, os cadetes tornam-se aspirantes a oficial, e os alunos-soldados passam à condição de soldados de segunda e primeira classe.

A Polícia Civil, por sua vez, teve sua criação no Amazonas em 1922, mas apenas em 1972 foi estruturada de acordo com o decreto nº 2.291, que instituiu a Delegacia Geral de Polícia, delegacias especializadas e distritos policiais, além de divisões de apoio e do Departamento de Polícia Técnico-Científica. A Constituição de 1988 consolidou a atribuição da Polícia Civil à investigação de crimes estaduais, subordinando-a aos governadores.

Desde suas origens, as instituições policiais demonstram preocupação com a normatização de procedimentos e a formação de seus agentes. Ainda que inicialmente vinculadas a práticas repressivas, essas estruturas revelam a necessidade de preparar os quadros policiais para o exercício da autoridade pública. A construção de uma formação compatível com os princípios democráticos e com o respeito aos direitos humanos permanece, contudo, como desafio fundamental do presente.

Os primórdios da capacitação policial

As primeiras iniciativas formais voltadas à capacitação policial no Brasil datam do século XIX. Já em 1858, havia um regulamento de instruções para a polícia da corte, o que evidencia a preocupação, ainda que incipiente, com a padronização de práticas policiais. Em 1889, o Decreto nº 10.222 estabeleceu normas para o serviço de ronda, e, poucos anos depois, em 1893, criou-se a Escola

de Recrutas, renomeada posteriormente como Academia Real Militar, em 1911.

A Academia de Polícia Militar do Barro Branco, em São Paulo, fundada oficialmente em 1910, consolidou-se como referência nacional na formação de oficiais. Em 1917, essa instituição inovou ao instituir um estágio probatório para aspirantes a oficial, e em 1925 abriu suas portas para civis, ampliando significativamente o acesso ao curso (Vasconcelos, 2021). O processo de formação no Barro Branco evidenciava uma tendência à profissionalização e à autonomia das corporações estaduais.

No contexto mineiro, a Polícia Militar de Minas Gerais também se destacou por seu pioneirismo. Em 1912, iniciou seu processo pedagógico e, em 1934, foi criado o Departamento de Instrução no Prado Mineiro. A grade curricular do curso de formação de oficiais incluía, já no início do século XX, disciplinas como Geografia, História da Civilização, Ciências Físicas e Naturais, Direito e Educação Física, revelando uma proposta pedagógica abrangente (Cotta, 2008).

Nos anos 1970, o curso de formação de oficiais passou a ser chamado de CFO (Curso de Formação de Oficiais), nomenclatura ainda em uso. Em Minas Gerais, houve a separação física entre a formação de praças e oficiais com a criação, em 1975, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Posteriormente, ambas as instituições foram fundidas com a criação da Academia de Polícia Militar pela Lei nº 7.625, de 1979 (Hamada, 2013).

Durante a década de 1980, observa-se um redirecionamento nos objetivos da formação policial. A partir da prioridade à instrução militar, houve uma transição para o foco na prevenção da criminalidade, refletindo o

novo entendimento sobre o papel da polícia na sociedade. Disciplinas voltadas ao policiamento ostensivo e ao serviço comunitário passaram a integrar os currículos, embora ainda de forma tímida e sem romper com o paradigma militar.

Um marco importante foi o reconhecimento, em 1983, pelo Conselho Federal de Educação, do curso de formação de oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais como equivalente a curso superior de graduação, com efeitos retroativos a 1970. Esse reconhecimento contribuiu para o fortalecimento da formação profissional como eixo estruturante da atuação policial e para o avanço da institucionalização do ensino nas academias (Brasil, 1983).

Direitos humanos na matriz curricular

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a segurança pública passou a ser concebida sob a ótica da cidadania, exigindo uma atuação policial baseada na legalidade, na ética e no respeito aos direitos humanos. Esse novo marco legal obrigou uma reconfiguração dos cursos de formação, que tiveram que incorporar conteúdos voltados à proteção dos direitos individuais e coletivos, previstos na Carta Magna.

A reestruturação dos cursos de formação implicou o aumento da carga horária e a inserção de disciplinas da área jurídica e de ciências humanas. O curso de formação de oficiais, por exemplo, passou de três para quatro anos. Essa expansão teve por objetivo garantir uma formação mais consistente e alinhada às novas demandas democráticas, em contraposição ao modelo anterior, centrado na lógica do adestramento militar.

O distanciamento entre o modelo tradicional e o novo paradigma formativo evidencia-se nas críticas de autores como França (2012), que aponta para o uso instrumental das disciplinas de direitos humanos como estratégia de autopromoção institucional, sem compromisso efetivo com a transformação do ethos policial. Para o autor, a cultura autoritária herdada do período da ditadura militar permanece como obstáculo à construção de uma polícia cidadã.

Spaniol e Rodrigues (2018) reforçam essa crítica ao defenderem que o policial precisa adequar seu conhecimento técnico-científico à complexidade da realidade social brasileira. Para eles, a inclusão de conteúdos sobre ética, cidadania e direitos humanos é fundamental, mas não suficiente se não vier acompanhada de uma transformação nas práticas e na mentalidade das instituições formadoras.

Ainda que avanços importantes tenham sido alcançados, como a criação da Matriz Curricular Nacional para a formação dos profissionais da segurança pública, implementada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública em 2003, a aplicação prática dessas diretrizes ainda enfrenta resistências e desafios. Entre eles, destaca-se a baixa produção acadêmica sobre educação policial, bem como o reduzido interesse da universidade em estudar a formação dos agentes de segurança.

Nesse contexto, Freitas, Perez e Goedert (2015) ressaltam que o trabalho policial é permeado por dilemas éticos e emocionais que exigem uma formação mais ampla e contínua. Os autores argumentam que a desumanização do policial, muitas vezes alimentada por sua imagem institucional repressiva, pode ser combatida por meio de uma formação voltada ao desenvolvimento da

empatia, da consciência crítica e do compromisso com a dignidade humana.

A presença dos direitos humanos na grade curricular é, portanto, uma conquista importante, mas que precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas coerentes, por avaliações críticas dos impactos formativos e por políticas públicas de valorização profissional. Do contrário, corre-se o risco de manter uma formação contraditória, que ensina princípios democráticos sem romper com estruturas autoritárias enraizadas no cotidiano policial.

Educação policial no Amazonas

No estado do Amazonas, a formação policial passou por uma reorganização institucional significativa com a criação, em 2007, do Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (IESP). Essa iniciativa surgiu da necessidade de centralizar, padronizar e qualificar os processos formativos das diversas forças de segurança, como a Polícia Militar, a Polícia Civil, o Corpo de Bombeiros e o Departamento Estadual de Trânsito.

O IESP representa uma tentativa do Estado em alinhar-se às diretrizes nacionais de formação policial, promovendo a integração entre as diferentes corporações. Antes de sua criação, os cursos de formação e aperfeiçoamento eram realizados de forma descentralizada, por cada força de segurança em espaços próprios, o que dificultava a articulação entre saberes e práticas institucionais.

A proposta pedagógica do IESP contempla cursos de formação inicial, atualização, aperfeiçoamento e especialização, além de iniciativas de pós-graduação realizadas em parceria com instituições de ensino superior. Essa diversifi-

cação é importante para responder à exigência de formação continuada e à complexidade crescente das demandas da segurança pública na região.

Os candidatos aprovados em concurso público passam por um período de formação que varia conforme a corporação. No caso da Polícia Militar, esse período pode chegar a dois anos em regime de dedicação integral. Durante esse tempo, os alunos recebem treinamento técnico, físico e psicológico, além de disciplinas teóricas e jurídicas, com ênfase crescente nos temas de cidadania e direitos humanos.

Apesar dos avanços representados pelo IESP, a produção acadêmica sobre educação policial no Amazonas ainda é escassa. A carência de pesquisas sistematizadas dificulta a avaliação crítica dos currículos, das metodologias de ensino e dos impactos formativos sobre os profissionais da segurança pública. Ribeiro et al. (2002) já apontavam para essa deficiência, destacando que, sem a produção de conhecimento técnico e científico, torna-se difícil consolidar uma política de formação comprometida com os princípios democráticos.

Além disso, Souza e Veiga (2018) observam a ausência de estudos específicos sobre a formação do policial militar, inclusive nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Esse cenário indica um descompasso entre a importância social da atividade policial e o envolvimento da comunidade acadêmica no debate sobre sua formação. No contexto amazonense, esse hiato se faz ainda mais evidente.

Outro ponto a ser considerado é a desarticulação entre a formação técnica e os desafios sociais enfrentados pelos policiais no cotidiano. As tensões sociais, as

desigualdades econômicas e os conflitos territoriais exigem uma preparação que vá além do domínio de técnicas operacionais, incluindo o desenvolvimento de competências relacionais, comunicacionais e éticas (Freitas, Perez e Goedert, 2015).

A distância entre o que é ensinado nas salas de aula e o que se vivencia nas ruas pode gerar frustrações, condutas inadequadas e desgaste emocional. Por isso, é fundamental que a formação contemple dispositivos de escuta, acolhimento e reflexão crítica sobre o papel do policial em uma sociedade democrática. A construção de um ethos profissional comprometido com os direitos humanos exige mais do que normas: requer processos formativos contínuos e participativos (Spaniol; Rodrigues, 2018).

O IESP possui potencial para se tornar um centro de referência em educação policial na região Norte do país, mas isso depende do fortalecimento institucional, da valorização dos seus profissionais e da abertura para o diálogo com a comunidade científica e com os movimentos sociais. A produção de conhecimento situado e crítico é condição para a construção de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades amazônicas.

Por fim, cabe destacar que, apesar das dificuldades, há iniciativas em curso que indicam caminhos promissores. A busca por parcerias com universidades, a abertura para novas metodologias e a presença de alguns conteúdos humanistas nos currículos mostram que a transformação é possível, embora ainda em estágio inicial. É necessário ampliar e consolidar essas experiências, para que o Amazonas contribua efetivamente com a construção de uma nova cultura de segurança pública no Brasil.

Um perfil em construção

As transformações no cenário social brasileiro, marcadas pelo crescimento populacional, aumento da violência urbana e aprofundamento das desigualdades sociais, desafiam constantemente o papel da polícia. Frente a esse contexto, torna-se cada vez mais urgente a construção de um novo perfil profissional, que vá além da mera repetição de práticas tradicionais centradas na disciplina e na força.

Spaniol e Rodrigues (2018) defendem que o policial contemporâneo deve ser capaz de articular o conhecimento técnico com uma compreensão crítica da realidade social. A formação precisa considerar que o exercício da segurança pública exige não apenas habilidades operacionais, mas também capacidades de diálogo, empatia e análise de situações complexas.

Detoni (2014) reforça essa perspectiva ao afirmar que o antigo modelo de adestramento, voltado exclusivamente ao cumprimento de ordens e à reação rápida, é insuficiente para lidar com as múltiplas exigências do cotidiano policial. Para ele, é necessário incorporar à formação elementos que promovam o desenvolvimento ético, psicológico e emocional do profissional da segurança.

Essa exigência se justifica pela natureza das relações que o policial estabelece com a sociedade. Em muitos casos, o agente de segurança pública atua em situações-limite, que envolvem sofrimento humano, instabilidade emocional e conflitos comunitários. Assim, quanto maior for sua capacidade de autoconhecimento e sua formação humanística, maior será sua habilidade em agir com proporcionalidade, respeito e discernimento (Freitas, Perez e Goedert, 2015).

A construção desse novo perfil exige, portanto, uma mudança de paradigma formativo. É preciso repensar as grades curriculares, as práticas pedagógicas e os referenciais éticos que orientam a formação dos profissionais da segurança pública. Mais do que formar executores de ordens, as academias devem formar sujeitos conscientes de seu papel social e comprometidos com a defesa da vida, da justiça e da democracia.

Considerações finais

A formação policial no Brasil atravessa um momento decisivo. A persistência de estruturas militarizadas, centradas no adestramento e na lógica da força, contrasta com a necessidade urgente de uma segurança pública cidadã, comprometida com os direitos humanos e com os princípios democráticos. O desafio, portanto, não é apenas técnico, mas profundamente pedagógico, ético e político.

Os dados históricos e institucionais analisados neste capítulo revelam avanços importantes, como a criação de academias especializadas, o reconhecimento dos cursos como ensino superior e a incorporação de temas humanísticos nos currículos. No entanto, a permanência de uma cultura autoritária e a baixa produção acadêmica sobre a formação policial indicam que esses avanços ainda são insuficientes.

A experiência do Amazonas, com a criação do IESP, mostra que é possível estruturar políticas públicas de formação integradas e interinstitucionais. Contudo, como alertam Ribeiro et al. (2002) e Souza e Veiga (2018), sem um investimento consistente em pesquisa, valorização profissional e diálogo com a sociedade civil, a formação tende a se esvaziar em formalismos.

Formar policiais conscientes de sua função social, preparados para lidar com a complexidade da realidade brasileira e comprometidos com a dignidade humana é uma tarefa coletiva. Cabe ao Estado, às instituições formadoras e à sociedade civil sustentar esse compromisso, reconhecendo que a educação policial é um dos pilares para a construção de uma democracia efetiva, plural e justa.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Brasília, 2014.

DETONI, L. F. Formação policial: entre a razão instrumental e a razão comunicativa. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, v. 5, n. 2, pp. 203-230, 2014.

FREITAS, A. C.; PEREZ, C. D.; GOEDERT, T. W. Formação policial e teoria crítica: fundamentos para uma práxis comprometida com os direitos humanos. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**, v. 6, n. 2, p. 159-178, 2015.

RIBEIRO, R. S.; Et AL. A reforma da educação de segurança pública na PMMG. **O Alferes**, v. 17, n. 54, pp. 35–47, 2002.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS. **Instituto Integrado de Ensino de Segurança Pública (IESP)**. Manaus: SSP-AM, 2023.

SOUSA, A. M. O.; VEIGA, S. R. A formação do policial militar para atuação nas políticas de segurança pública cidadã. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, n. 2, pp. 76-92, 2018.

SPANIOL, E.; RODRIGUES, R. B. Educação e formação do profissional de segurança pública no Brasil: entre a (re)produção e a transformação. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, pp. 52-68, 2018.

CULTURA DIGITAL NA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA BNCC NO AMAZONAS

Raimundo Bezerra de Almeida Neto

Introdução

O presente tema “*Cultura digital na prática docente: desafios do ensino de história na BNCC no Amazonas*”. A cultura digital tornou-se uma realidade indissociável da vida contemporânea, influenciando todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. No Brasil, a BNCC, implementada em 2017, estabelece diretrizes para integrar as tecnologias digitais no currículo escolar, destacando a necessidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado. Nesse sentido, a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II, é um campo de investigação crucial para analisar como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para promover uma aprendizagem mais significativa e crítica.

A BNCC propõe que o uso das tecnologias digitais deve ir além da simples instrumentalização, promovendo uma cultura digital que estimule a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos. A área de História, em particular, enfrenta o desafio de utilizar esses recursos para fomentar uma compreensão mais ampla dos processos históricos, indo além da mera memorização de fatos. A integração das tecnologias da educação, como plataformas digitais, recursos multimídia e metodologias inovadoras, torna-se essencial para alcançar esses objetivos.

O contexto amazônico apresenta particularidades que devem ser consideradas na implementação das tecnologias digitais na educação. Além disso, o ensino de História no 9º ano deve abordar questões regionais e nacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre a identidade e os processos históricos na Amazônia, o que demanda o uso eficaz das tecnologias disponíveis. No caso do ensino de História, ferramentas como realidade aumentada, jogos educativos e recursos interativos podem tornar o aprendizado mais dinâmico e engajador, além de permitir que os estudantes desenvolvam habilidades importantes para o século XXI.

Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe apresentar os resultados de pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a conhecer a cultura digital na prática docente: desafios do ensino de história na BNCC no Amazonas.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender as práticas pedagógicas em contextos desafiadores e explorar as potencialidades das tecnologias da educação para promover uma aprendizagem mais crítica e contextualizada na região. A relevância do tema está no potencial de transformar o ensino, valorizando as especificidades culturais e históricas da Amazônia, ao mesmo tempo em que se alinha às diretrizes nacionais.

O objetivo do presente capítulo consiste em apresentar os resultados de pesquisa, em nível de Mestrado, que se dedicou a conhecer a cultura digital na prática docente: desafios do ensino de história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Amazonas. O objetivo geral é analisar a cultura digital na prática docente: desafios do ensino de história na BNCC no Amazonas. Para alcançar o objetivo proposto, propomos os seguintes objetivos específicos: a) abordar as Diretrizes para aplicação das tecno-

logias digitais; b) discutir o marco de celeridade no uso de tecnologias da educação e c) debater as transformações no processo de ensino da História; Compreende-se, assim sendo, que as Competências da BNCC, em meio às quais se configura a Cultura Digital, não devem servir somente como uma maneira de conformidade do estudante um modelo socioeconômico neoliberal, ministrando atividades e assuntos contemporâneos que objetivam a manter o sujeito integrado à sociedade segundo ela se revela.

Fundamentação teórica

Diretrizes para aplicação das tecnologias digitais

A Amazônia atravessou um período delicado de recordes de casos e mortes, com seu primeiro caso confirmado de Coronavírus em 13 de março de 2020. Assim como em outros estados do Brasil, a pandemia teve grande impacto no sistema educacional do Amazonas, levando ao fechamento de escolas e ao cancelamento de aulas presenciais (Amazonas, 2021).

Para enfrentar esses desafios, as escolas públicas da Amazônia estão tomando as seguintes medidas para garantir a continuidade das salas de aula: B. Distribuir materiais impressos aos alunos e introduzir o ensino on-line a distância, onde os alunos recebem o conteúdo em casa por meio de tecnologias como celulares e notebooks. Apesar dos esforços para garantir a continuidade da educação, a pandemia da COVID-19 apresenta desafios significativos ao sistema educacional amazônico, especialmente nas cidades do interior.

O estado se deparou com dificuldades na gestão da crise de saúde, o que está afetando a capacidade das esco-

las de retomarem as aulas presenciais com segurança, e as questões da Internet são consideradas um dos principais impedimentos à continuação deste processo (Yamaguchi; Yamaguchi, 2020).

O acesso às plataformas educacionais foi restrito e os alunos ficaram distantes das atividades oferecidas pelas escolas e instituições de ensino. Além disso, a pandemia exacerbou as desigualdades educativas, tornando ainda mais urgente o investimento na educação para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. A qualidade e disponibilidade de cursos e conteúdos é o resultado de resultados de pesquisas em todo o mundo que serão abordados nos próximos anos. Pesquisas sobre esse tema são, portanto, importantes e podem contribuir para a análise do impacto desse período na educação no Brasil.

Todas essas mudanças aconteceram muito rapidamente, fazendo com que professores e alunos se adaptassem rapidamente aos novos métodos de ensino e aprendizagem (Arruda et al., 2020). O ensino a distância (EAD) é uma alternativa educacional ao ensino presencial, já conhecido até certo ponto pelas suas plataformas de aprendizagem (como o *Moodle*) e conteúdos proprietários, e é utilizado principalmente na educação.

O Amazonas expressou alguma incerteza sobre o acesso à Internet nas escolas do país. O uso da Internet é um recurso essencial para a realização das aulas, pois as aulas são ministradas remotamente em situações emergenciais devido à pandemia.

O mundo está inundado de dados e algoritmos que automatizam os processos de treinamento e aprendizagem, mas ainda não deram lugar a modelos de ensino tradicionais centralizados. Professores e alunos podem agora apro-

veitar esses novos cenários de ensino e aprendizagem que se tornaram mais fáceis de adotar no século 21, mas ainda não são muito prevalentes.

Em 2022 foi introduzido um documento complementar à Base Nacional Comum Curricular, delineando a incorporação de competências e habilidades computacionais no currículo do Educação Básica. O anexo que o acompanha está estruturado em torno de três pilares essenciais e visa transmitir conhecimentos práticos, ao mesmo tempo que promove uma compreensão profunda e analítica do mundo digital.

Para nossos propósitos interessa especificamente a competência EF09HI33, que abrange a capacidade de analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. EF09HI33: *“Discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos e analisar sua aplicação em diferentes contextos históricos e sociais.”*. Tal divisão de competências busca assegurar que os aprendizes não somente entendem a relevância dos direitos humanos, mas ainda elaborem as habilidades e atitudes imprescindíveis para promovê-los e defendê-los em suas vidas.

Consequentemente, a BNCC prevê que as instituições de ensino dotem os alunos das competências necessárias para utilizar eficazmente as tecnologias digitais e desenvolver proficiência na sua aplicação. Além disso, é crucial integrar recursos tecnológicos em todas as disciplinas, conforme descrito nas diretrizes para o Ensino Fundamental, para garantir uma compreensão e utilização abrangentes dessas ferramentas.

Marco de celeridade no uso de tecnologias da educação

No contexto brasileiro, sabemos que a pandemia do COVID-19 acelerou dramaticamente tendências no uso de tecnologias da educação. O fechamento de escolas e a necessidade de distanciamento social para conter a propagação do vírus forçaram os sistemas educacionais em todo o mundo a se adaptarem rapidamente para garantir a continuidade do ensino (Avelino; Mendes, 2020). Contudo, o público envolvido neste processo nem sempre estava preparado para a mudança repentina nos métodos de ensino e aprendizagem. No contexto de nosso estudo, vale lembrar o impacto fulminante da pandemia no Estado do Amazonas.

Nessa perspectiva, grandes esforços têm sido feitos para superar os obstáculos enfrentados, sendo um deles os professores que tiveram que se adaptar aos novos métodos e tecnologias para mediar o processo de ensino e aprendizagem e o esforço dos alunos (Rondini Et Al., 2020; Flores e Lima, 2021). As questões deste período e suas implicações ainda estão em estudo não apenas no campo da saúde, mas também nas questões econômicas, sociais e educacionais.

Quando se afirma que a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) mudou o paradigma da educação, não significa que os objetivos da educação mudaram, pelo menos por causa disso. Diz-se que a tecnologia desenvolve diferentes meios de realizar o processo de ensino e aprendizagem, amplia recursos e, com isso, quebra paradigmas (Mill; Chaquime, 2017). Como no caso da educação a distância, ela foi inicialmente estigmatizada como uma educação de baixa qualidade voltada apenas para o ensino quantitativo.

O TDIC possibilitou a transformação do setor de

informação, possibilitando uma conectividade sem precedentes. Com o desenvolvimento dos computadores e da Internet, os indivíduos podem obter rapidamente informações de todo o mundo, e a sociedade foi conectada por redes para construir uma rede global que permite acesso rápido a informações em todo o mundo (Soares, 2012). Esse talvez seja um dos efeitos mais sentidos da globalização nos últimos anos.

Os alunos participam de cursos usando uma variedade de suportes metodológicos. Uma das mais importantes é a aula online, que pode ser gravada (este é o chamado formato assíncrono) ou apresentada em tempo real (aula síncrona) (Watson; Castano-Bishop; Ferdinand-James, 2017). Na atualidade, computadores, *tablets* e até mesmo smartphones podem ser usados via Internet. Esse método de ensino não requer necessariamente interações presenciais entre alunos e tutores, embora muitas universidades tenham adotado um modelo de encontros presenciais semanais entre alunos e tutores.

As transformações no processo de ensino da História

O ensino da História foi uma característica marcante do roteiro acadêmico, caracterizada até recentemente como uma mnemônica do passado destinada a registrar as origens de brancos e cristãos, representadas em ordem cronológica das façanhas dos “grandes homens”, caracterizadas pela mudança. Uma “nova” disciplina baseada em um paradigma metodológico, visa abarcar os diversos problemas que compõem a história da nação brasileira e mundial. No Brasil, a história da escola sob diversos nomes, como história universal ou história da civilização, história do Brasil ou

história da pátria, traça a trajetória de mudanças de objetivos, conteúdos e práticas educativas desde o século XIX até o presente (Bittencourt, 2018)).

Mudanças históricas recentes, validadas por pesquisas atuais, enfrentam desafios constantes para possibilitar, como a incorporação de histórias culturais africanas e afro-brasileiras, histórias indígenas ou histórias de mulheres (Monteiro, 2014). As mudanças no ensino de história têm levantado importantes debates relacionados a questões epistemológicas e históricas, mas também a importância de incluí-las ou rejeitá-las em projetos curriculares nacionais e internacionais.

Em termos pedagógicos, destaca-se que “*os países europeus e a genealogia das civilizações de que são portadores os países europeus*” (Furet, 1986, p. 135). Segundo o historiador canadense Christian Raville, após a Segunda Guerra Mundial, durante o triunfo da democracia na maioria dos países ocidentais, o ensino de história era uma disciplina voltada para a função primária de educação cidadã participativa. Estudantes adquirem as habilidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática (PROST, 2019). E Laville também observou que essa tendência nos objetivos da educação histórica se espalhou para quase todos os outros países europeus, americanos e asiáticos nas últimas décadas do século XX (Ribeiro, 2018).

O EAD durante a pandemia teve um impacto significativo na aprendizagem do ensino primário no ensino público. Os resultados alcançados revelaram dificuldades dos alunos, principalmente relacionadas com a conectividade e Internet, bem como a falta de presença dos professores. Descobrimos também que os efeitos do isolamento social persistiram através dos sintomas de saúde mental dos alu-

nos no ambiente escolar.

Os professores ficaram surpresos com a inovação nos cenários de ensino, mas constatou-se que a maioria dos professores tinha dificuldade em usar a tecnologia, por isso foram utilizados materiais didáticos tradicionais, incluindo conteúdo impresso. Contudo, foi perceptível que os alunos foram auxiliados e que a comunicação com os professores se deu principalmente através do WhatsApp. Identificar dificuldades e necessidades é benéfico e funciona em conjunto com estratégias de ensino e aprendizagem. Faz sentido continuar esta investigação e explorar o regresso dos alunos à era pós-pandemia e a implementação de projetos e atividades que possam ajudar os alunos em relação às questões identificadas.

Menciona ainda a possibilidade de realização de projetos de acompanhamento nas escolas para ajudar os alunos com maiores dificuldades e facilitar medidas nacionais de formação contínua de educadores. Esses resultados deixam claro que ainda há muitos desafios a serem superados, mas este é um processo e o diagnóstico sobre a educação durante uma pandemia consiste em identificar os principais desafios e encontrar soluções eficazes para eles.

Análise e discussão dos resultados

O Decreto nº 9.057/2017 é um documento normativo e regulamentar, criado para definir normas e condições para a disponibilização de cursos online no sistema educacional do Brasil. Este decreto não é um documento interpretativo ou opinativo, mas uma norma jurídica que direciona diretamente a implementação e estruturação de cursos de educação a distância no Brasil, estabelecendo

normas específicas para instituições de ensino tanto públicas quanto privadas. O decreto está estruturado em capítulos que discutem variados aspectos da educação a distância.

A BNCC (2018) indica que o documento é uma resposta a uma demanda por modernização e integração na educação do Brasil. No entanto, para atingir suas metas, é crucial um engajamento conjunto entre governos, instituições educacionais, docentes e a sociedade civil.

A BNCC foi estabelecida para definir orientações para a educação básica no Brasil, com o objetivo de assegurar uma educação de alto padrão e justa para todos os alunos. Ela espelha as necessidades sociais e educativas da nação, procurando integrar conteúdos e métodos que favoreçam o aprendizado relevante. A meta central da BNCC é garantir que todos os alunos brasileiros possam ter acesso a uma educação de alto padrão, independentemente da região onde residem (BRASIL, 2018). Ela se esforça para satisfazer a diversidade cultural e regional do país, assegurando que todos os alunos tenham chances de aprendizado que se adequem às suas circunstâncias.

A BNCC Computação – Complemento (BRASIL, 2022a), representa um esforço coletivo para incorporar a tecnologia de forma sistemática e coesa no currículo nacional. Como documento oficial do governo brasileiro, publicado pelo MEC, tem autenticidade assegurada, sendo reconhecida e acessível nas plataformas governamentais. A sua legalidade obriga a sua incorporação no currículo escolar, sob a supervisão e regulamentação dos sistemas de ensino estadual e municipal, garantindo assim sua autenticidade e formalidade no cenário educacional nacional.

A BNCC Computação é uma norma e guia, utilizando uma linguagem técnica e compreensível, voltada

para educadores, administradores e criadores de currículos escolares. Ela descreve habilidades e competências específicas para o ensino de computação, levando em conta as fases e idades da educação básica (BRASIL, 2022a). O documento estabelece orientações e metas claras para a aplicação de temas ligados à computação, alinhando-se aos tópicos gerais da BNCC e detalhando tópicos como o pensamento computacional, algoritmos e o uso consciente das tecnologias.

Os princípios fundamentais englobam “pensamento computacional”, “habilidades digitais”, “alfabetização digital” e “utilização ética e segura da tecnologia”. Esses princípios evidenciam a relevância de não somente instruir sobre computação, mas também de formar cidadãos cibernéticos conscientes e responsáveis (BRASIL, 2022a). O foco está no aprimoramento de competências que permitam aos estudantes entender e se envolver de forma ativa e crítica em uma sociedade guiada pela tecnologia.

O Ministério da Educação (MEC) do Brasil elaborou o Complemento à BNCC - Computação na Educação Básica em 2022 (BRASIL, 2022b), refletindo o cenário de crescimento digital e a crescente importância da computação e do raciocínio computacional na sociedade atual. Este cenário foi moldado pela necessidade de adequar a educação escolar às demandas tecnológicas do século XXI, incorporando competências digitais essenciais no programa de estudos da educação básica.

O MEC elaborou o documento com o respaldo e aval do Conselho Nacional de Educação (CNE). A autoria institucional evidencia a presença de especialistas e autoridades na área educacional, particularmente em currículos e políticas educacionais. Isso assegura que as normas e orientações

propostas sejam baseadas em estudos educacionais e nas necessidades de formação profissional e cidadania digital.

O Parecer CNE/CEB no 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2022c) constitui um progresso significativo na incorporação da computação na educação básica no Brasil. A contribuição de especialistas faz do parecer uma fundação robusta para as orientações nacionais sobre computação na educação básica. Como um documento oficial, aprovado pelo CNE e ligado ao MEC, o parecer tem validade jurídica e é obrigatório para a rede de ensino do Brasil. A sua publicação e aprovação o transformam em um padrão para a aplicação de diretrizes curriculares na área de computação. A autenticidade é fortalecida pela sua publicação nos canais oficiais e pelo seu acesso público, assegurando transparência e legitimidade jurídica.

O documento possui um caráter normativo e orientador, estabelecendo normas e orientações para a incorporação de matérias de computação no currículo do ensino fundamental. A linguagem empregada é técnica e institucional, apropriada para especialistas em educação, administradores e criadores de políticas educacionais (BRASIL, 2022c) O relatório descreve as habilidades e competências requeridas no ensino de computação e direciona a elaboração de currículos em consonância com a BNCC, definindo as obrigações dos entes federativos.

Os conceitos principais incluem “computação na educação básica”, “pensamento computacional”, “capacitação de docentes” e “currículo digital”. Esses conceitos evidenciam o foco em habilidades e competências digitais, além da capacitação de docentes para aplicar essas orien-

tações (BRASIL, 2022). O documento visa garantir que as competências digitais sejam incorporadas na formação completa dos estudantes, incentivando uma educação que atenda às demandas da sociedade atual e à cidadania digital.

O Parecer CNE/CEB no 2/2022 é um guia para os sistemas educacionais estaduais e municipais na incorporação da computação ao currículo escolar. Ele direciona gestores e professores sobre as expectativas para o aprimoramento de habilidades digitais, destacando a importância da formação inicial e contínua dos docentes (Brasil, 2022c). Ademais, o parecer estabelece políticas educacionais e estabelece um alicerce para o desenvolvimento de recursos pedagógicos e programas de suporte à inclusão digital.

A Resolução no 1, de 4 de outubro de 2022 (Brasil, 2022d), emitida pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, que estabelece normas de Computação para a Educação Básica, seguindo os princípios de análise documental propostos por Cellard (2014). A Resolução no 1, de 4 de outubro de 2022, evidencia a importância dada às habilidades digitais e computacionais na educação dos alunos brasileiros, estabelecendo a Computação como elemento curricular da Educação Básica.

O Complemento à BNCC é uma publicação oficial de natureza normativa, disponibilizada e acessível através dos canais oficiais do MEC e do CNE. A legitimidade do documento é garantida pela sua proveniência no MEC, que detém autoridade legal para elaborar e regulamentar diretrizes curriculares nacionais. (Brasil, 2022b). Esta autenticidade também enfatiza a necessidade de seguir as orientações definidas para a incorporação da computação no programa de estudos da educação básica. O caráter normativo e orientador do Complemento à BNCC é projeto-

do para orientar estados e municípios na implementação da computação como componente do currículo nacional.

A Resolução no 005/2021 *Ad Referendum* consiste na Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Fundamental. Conselho Estadual de Educação do Amazonas – CEE Ad Referendum (Amazonas, 2021), consiste no esforço do CEE-AM para ajustar a BNCC à realidade regional, com o objetivo de promover uma educação mais alinhada à identidade e cultura do Amazonas. Segundo Cellard, a avaliação documental indica que o documento procura harmonizar as diretrizes nacionais com as necessidades locais, incentivando uma educação mais contextualizada e inclusiva.

A Resolução Ad Referendum no 005/2021 é uma norma oficial, de natureza regulamentar. Como resolução, estabelece as orientações e táticas pedagógicas para a educação básica, conforme as orientações da BNCC e ajustadas ao cenário estadual. Como um documento normativo, destina-se a orientar práticas pedagógicas, curriculares e de avaliação, com ênfase na educação básica do estado (Amazonas, 2021). A resolução define um currículo alternativo para o ensino fundamental no Amazonas, contendo diretrizes pedagógicas que as escolas do sistema estadual devem implementar. Incluem-se alguns aspectos relevantes: (a) conformidade com a BNCC - O documento está em conformidade com a BNCC, utilizando suas orientações como guia para assegurar a consistência entre os currículos estaduais e nacionais. O currículo sugerido espelha os preceitos da BNCC, ajustando-os à realidade social e cultural do Amazonas; e (b) enquadramento Regional: - um dos aspectos é a adaptação do currículo para se adequar às especificidades regionais.

A competência EF09HI33 da BNCC destaca a importância de desenvolver uma análise crítica das Tecnolo-

gias da Informação e Comunicação (TICs) e de suas implicações nas relações políticas, o que é coerente com as demandas da sociedade contemporânea por uma educação que prepare os alunos para compreender e participar ativamente dos processos sociopolíticos. A análise segundo Cellard demonstra que a competência é parte de um esforço educativo oficial para promover o letramento digital e político e para capacitar os alunos a entender e refletir sobre o mundo digital e sua complexidade, visando uma formação cidadã mais completa e consciente.

Barbaresco (2022) examina os conceitos centrais discutidos no documento, incluindo: O direito à educação, estabelecido como um direito básico, lida com obstáculos de acessibilidade durante a pandemia. O acesso à tecnologia, que envolve o uso de aparelhos e internet, é um elemento crucial para a concretização do direito à educação durante o ensino à distância. A pesquisa mostra que as disparidades no Brasil foram intensificadas pela pandemia, com famílias em situação de vulnerabilidade sem acesso a ferramentas tecnológicas. E a Sindemia, que se refere ao fenômeno onde a pandemia de Covid-19 não apenas causa efeitos sanitários, mas também intensifica questões sociais e econômicas, intensificando a exclusão digital e impactando o direito à educação.

Machado (2023), cuja pesquisa se baseia na teoria crítica e nas perspectivas CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), enfatiza a abordagem da tecnologia de uma forma que vai além do uso funcional, promovendo questões sobre o impacto da tecnologia na sociedade e na humanidade. Essa perspectiva crítica é reforçada pela seleção da análise do discurso e pelo interesse em observar os significados que os alunos fazem em relação à tecnologia. A investigação

mostra que o ensino de competências digitais deve incorporar a reflexão sobre o papel da tecnologia na sociedade, em vez de apenas desenvolver competências técnicas.

Considerações finais

Os estudos analisados refletem um panorama abrangente e crítico sobre a relação entre a BNCC e a cultura digital no contexto educacional brasileiro. Observa-se que a implementação da cultura digital e das TDICs tem sido tratada como essencial para uma educação que atenda às demandas da sociedade contemporânea, proporcionando aos alunos competências para a cidadania digital e o letramento crítico.

Os textos, de maneira geral, concordam que a BNCC tem potencial para ampliar a compreensão e o uso significativo das tecnologias digitais. No entanto, destacam-se algumas críticas quanto à falta de suporte e à aplicação prática, especialmente no que se refere à capacitação docente e ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas transformadoras.

Recomenda-se que a formação continuada de docentes seja priorizada para que estes possam lidar com os desafios da cultura digital e educomunicação de maneira eficaz e integrada. Além disso, a criação de políticas públicas que garantam recursos e suporte técnico adequado pode viabilizar a inserção das tecnologias digitais de forma significativa nas práticas pedagógicas. Projetos como o I-TEACH, mencionado por Santo (2023), são exemplos positivos de iniciativas que buscam preencher essas lacunas na formação docente.

Referências

AMAZONAS. **Resolução nº 005/2021, de 30 de abril de 2021**. Manaus: CEE/AM, 2021.

ARRUDA, G. Q.; SILVA, J. S. R.; BEZERRA, M. A. D. O uso da tecnologia e a dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio à pandemia. Conedu. **Anais**. 2020.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, pp. 56-62, 2020.

BABARESCO, D. V. G. S. **Direito à educação, tecnologias e sindemia reflexões sobre a educação básica (2010-2020)**. [Dissertação de Mestrado]. Chapecó: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2022.

BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **BNCC Computação - Complemento. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação, 2022a.

BRASIL. **Complemento à Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2022b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022**. Brasília, 2022c.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Brasília, 2022d.

CELLARD, A. **A análise documental**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017a.

FLORES, J. B.; LIMA, V. M. R. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, pp. 94-109, 2021.

FURET, F. **A oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

MACHADO, A. A. **Que tal falar na minha língua?: educação, linguagens de programação e apropriações críticas em articulação com a BNCC**. [Tese de Doutorado]. Curitiba: UTFPR, 2023.

MILL, D.; CHAQUIME, L. P. **Educação híbrida como estratégia educacional**. São Carlos: Editora Pixel, 2017

MONTEIRO, A. M.; Et AL. (Orgs.) **Pesquisa em Ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2014.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, R. R. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática docente. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, pp. 41–57, 2020.

SANTO, C. O. E. **Formação continuada on-line para professores de língua inglesa da educação básica do estado do Pará: BNCC e Cultura Digital**. [Dissertação de Mestrado]. Belém: UFPA, 2023.

SOARES, M. A. N. O ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **História & Ensino**, v. 8, pp. 29-44, 2012.

WATSON, F.; CASTANO-BISHOP, M.; FERDINAND-JAMES, D. Instructional Strategies to Help Online Students Learn: Feedback from Online Students. **TechTrends**, v. 61, n. 5, pp. 420-427, 2017.

YAMAGUCHI, H. K. L.; YAMAGUCHI, K. K. L. Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. **Educitec**, v. 6, e146120, 2020.

INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Átila da Silva Vale Filho

Introdução

O progresso das tecnologias digitais tem afetado significativamente os processos de ensino e aprendizado. Dentro deste cenário, a Interação Humano-Computador (IHC) emerge como um campo crucial que busca fomentar uma comunicação eficaz entre usuários e sistemas informáticos, particularmente no contexto educacional. Com esse progresso, surgem novas oportunidades educacionais, que englobam ambientes virtuais, inteligência artificial, análise de aprendizagem e interfaces cada vez mais intuitivas e acessíveis (Cho; Lim; Park, 2021).

Nos últimos anos, a implementação da Inteligência Artificial na educação tem sido extensivamente debatida por estudiosos, levando em conta não somente elementos técnicos, mas também fatores cognitivos e sociais. Pesquisas indicam que a combinação correta entre tecnologia e educação favorece a personalização do aprendizado, o aprimoramento de habilidades digitais e a inclusão de alunos em processos de ensino mais dinâmicos e interativos (Trousas et Al., 2025; Echéverria et Al., 2023).

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como tema central a Interação Humano-Computador no contexto educacional, com foco em compreender de que maneira as interfaces, ferramentas e recursos digitais impactam o

processo de ensino e aprendizagem. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: De que forma a Interação Humano-Computador pode contribuir para a melhoria dos processos educativos, favorecendo a aprendizagem significativa no ensino presencial e a distância?

Partindo desse questionamento, levantam-se como hipóteses que a aplicação eficaz dos princípios de IHC no contexto educacional pode: (a) promover maior engajamento dos alunos; (b) favorecer uma aprendizagem personalizada e centrada no usuário; (c) reduzir barreiras de acessibilidade; e (d) melhorar a usabilidade e a eficiência dos ambientes virtuais de aprendizagem (Gülesmi et Al., 2023; Hosseini; Hytönen; Kinnunen, 2022).

O objetivo geral deste trabalho é analisar a influência da Interação Humano-Computador no contexto educacional, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, destacam-se: Compreender os conceitos fundamentais da IHC aplicados à educação; identificar as principais tecnologias e metodologias utilizadas; avaliar como essas ferramentas impactam a usabilidade e a experiência dos alunos; propor melhorias para o uso da IHC nos ambientes educacionais.

A relevância deste estudo se evidencia na necessidade atual de aprimorar os processos educativos frente às transformações digitais. Com a expansão da educação a distância, do ensino híbrido e das plataformas virtuais, compreender como a interação entre humanos e computadores influencia a aprendizagem se torna fundamental tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade. Este trabalho contribui para fortalecer práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e eficientes, além de auxiliar no desenvolvimento de tecnologias educacionais

mais centradas no usuário (Santos Junior et Al., 2023; Oliveira; Nóbrega, 2020).

A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Foram analisados artigos científicos, livros, conferências internacionais e bases de dados acadêmicas, abrangendo publicações entre os anos de 2020 e 2025, que discutem a Interação Humano-Computador no contexto educacional.

Fundamentação teórica

Interação Humano-Computador na Educação

A Interação Humano-Computador (IHC) é uma área interdisciplinar que estuda o design, o desenvolvimento e a avaliação de sistemas computacionais, visando torná-los mais eficientes, intuitivos e acessíveis aos usuários. Segundo Cho, Lim e Park (2021), a IHC surge da necessidade de entender a relação entre os indivíduos e as tecnologias digitais, propondo soluções que considerem aspectos técnicos, cognitivos, emocionais e sociais. No contexto educacional, a IHC se torna fundamental, uma vez que as plataformas de aprendizagem, os ambientes virtuais e os recursos digitais precisam ser projetados de forma a favorecer a experiência do estudante, promovendo uma interação eficiente, clara e adaptada às suas necessidades.

Ao longo dos anos, a evolução da IHC acompanhou os avanços tecnológicos, desde as interfaces baseadas em texto até as interfaces gráficas, sensíveis ao toque e, mais recentemente, interações mediadas por inteligência artificial. Echéverria et Al (2023) destacam que a IHC contemporânea

não se limita à comunicação homem-máquina, mas integra conceitos de aprendizagem centrada no usuário, personalização e análise de dados, especialmente quando aplicada à educação. Isso significa que a interação deve ser desenhada considerando a diversidade dos aprendizes, seus contextos socioculturais e seus diferentes estilos de aprendizagem.

De acordo com Troussas et Al (2025), as discussões sobre IHC no meio educacional envolvem não apenas a interface em si, mas também questões relacionadas à acessibilidade, usabilidade e inclusão digital. A interação eficiente entre aluno e sistema pode impactar diretamente o desempenho acadêmico, visto que ambientes mal projetados podem gerar desmotivação, evasão e dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, a IHC transcende o design visual e se torna um elemento estratégico na construção de ambientes educacionais mais eficientes, inclusivos e personalizados.

Além disso, estudos como o de Gülesmi et Al (2023) enfatizam que a aplicação da IHC na educação está cada vez mais associada ao desenvolvimento de ferramentas que suportam a autorregulação da aprendizagem. Isso significa que os sistemas precisam ser capazes de fornecer feedback, orientar o aluno durante o processo e possibilitar uma navegação intuitiva. Com isso, a IHC não apenas aprimora a interação, mas também potencializa os resultados pedagógicos, ao oferecer suporte adaptativo às necessidades dos estudantes.

Hosseini, Hytönen e Kinnunen (2022) ressaltam que a integração da IHC no desenvolvimento de tecnologias educacionais deve considerar princípios pedagógicos sólidos. Os autores defendem que o design de interfaces educacionais não pode ser pensado apenas sob a ótica da engenharia de software, mas deve incorporar práticas pedagógicas, como aprendizagem ativa, colaboração e desenvol-

vimento de competências digitais. Isso reforça a necessidade de diálogo constante entre desenvolvedores, pedagogos e especialistas em IHC.

Por fim, autores como Oliveira e Nóbrega (2020) argumentam que, além dos aspectos técnicos, a IHC aplicada à educação precisa considerar os aspectos culturais e sociais dos usuários. Eles destacam que o uso de tecnologias como blogs, fóruns e redes sociais, quando bem integradas aos processos educacionais, amplia as possibilidades de interação, colaboração e construção de conhecimento, fortalecendo o papel da tecnologia como mediadora da aprendizagem.

Tecnologias e Ferramentas

O desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação, mediadas pelos princípios da IHC, tem proporcionado avanços significativos na forma como estudantes e professores interagem com os conteúdos digitais. Entre as principais ferramentas destacam-se os sistemas de Learning Analytics, que, segundo Claasen et Al (2024) e Alfredo et Al (2024), são fundamentais para o monitoramento do desempenho dos alunos, permitindo a análise de dados educacionais e a geração de feedback personalizado. Esses sistemas contribuem para que tanto docentes quanto discentes possam acompanhar o progresso na aprendizagem de maneira mais eficiente e estratégica.

Outro recurso cada vez mais presente no contexto educacional é o uso de dashboards de aprendizagem, que oferecem representações visuais dos dados educacionais. De acordo com Echéverria et Al (2023) e Palanci et Al (2024), esses painéis são projetados seguindo os princípios da IHC, garantindo que a visualização das informações seja clara, intuitiva e acessível. Através deles, os alunos podem

monitorar seu desempenho, identificar suas dificuldades e tomar decisões sobre seu processo de estudo, enquanto os professores conseguem acompanhar o engajamento da turma e intervir de maneira mais eficaz.

A inteligência artificial (IA), associada à IHC, tem revolucionado a educação, possibilitando a criação de sistemas inteligentes capazes de se adaptar às necessidades dos alunos. Segundo Vaswani et Al (2017) e Cheung e Dallasta (2024), a IA aplicada à educação permite desde a personalização de conteúdos até a oferta de tutores virtuais, que interagem com os alunos por meio de chatbots, recomendadores de conteúdo e agentes conversacionais. Esses sistemas são desenvolvidos com foco na interação natural, tornando a experiência do usuário mais fluida e eficiente.

Além disso, autores como Buckingham Shum et Al (2023) e Santos Junior et Al (2023) destacam a importância do desenvolvimento de interfaces inclusivas, que garantam acessibilidade a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências visuais, auditivas ou cognitivas. A utilização de elementos como leitores de tela, legendas automáticas, comandos por voz e interfaces sensíveis ao toque são fundamentais para promover a inclusão digital no ambiente educacional, alinhando-se aos princípios éticos e sociais da IHC.

Troussas et Al (2025) e Lang et Al (2023) também ressaltam o papel das plataformas de ensino híbrido e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que utilizam múltiplas interfaces e recursos interativos. Esses sistemas são projetados considerando elementos como feedback imediato, comunicação assíncrona e síncrona, gamificação e trilhas de aprendizagem personalizadas, visando maximizar o engajamento dos alunos e a efetividade dos processos educativos.

Por fim, Cho, Lim e Park (2021) argumentam que as tendências futuras da IHC na educação envolvem a integração de tecnologias emergentes, como realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV) e metaverso educacional. Essas ferramentas oferecem experiências imersivas que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos interajam com ambientes simulados, objetos tridimensionais e experiências sensoriais que potencializam a construção do conhecimento.

Desafios e Tendências da Interação Humano-Computador na Educação

A Interação Humano-Computador (IHC) aplicada ao contexto educacional tem avançado significativamente nos últimos anos, impulsionada pelo desenvolvimento acelerado de novas tecnologias digitais e pela crescente demanda por ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e personalizados. Apesar desses avanços, a área ainda enfrenta diversos desafios que permeiam tanto a concepção técnica quanto a aplicabilidade pedagógica dos sistemas interativos. Um dos principais desafios destacados na literatura é a necessidade de adaptação das interfaces e dos recursos tecnológicos para diferentes perfis de usuários, considerando a diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem, contextos culturais e condições socioeconômicas dos estudantes (Troussas et Al., 2025). A inclusão digital, portanto, não se restringe apenas ao acesso aos dispositivos e à conectividade, mas envolve a construção de interfaces acessíveis que possam ser utilizadas por pessoas com deficiências visuais, auditivas, motoras ou cognitivas, garantindo o direito universal à educação de qualidade.

Além da acessibilidade, questões relacionadas à privacidade e segurança dos dados educacionais ganham cada vez mais relevância. Com a expansão do uso de Learning Analytics e inteligência artificial (IA) em ambientes educacionais, há um volume crescente de dados sensíveis sendo coletados e processados para personalizar a aprendizagem e oferecer feedbacks em tempo real (Echéverria et Al., 2023). Nesse cenário, torna-se imprescindível que os sistemas sejam projetados não apenas para maximizar a usabilidade e a eficácia pedagógica, mas também para garantir a proteção dos dados dos usuários, respeitando princípios éticos e normativas legais vigentes. O debate sobre ética em IHC na educação envolve ainda a transparência sobre o funcionamento dos algoritmos, a mitigação de vieses e o impacto dessas tecnologias na autonomia dos estudantes.

Outro desafio crucial reside na integração entre o desenvolvimento tecnológico e os fundamentos pedagógicos. Hosseini, Hytönen e Kinnunen (2022) salientam que, para que as ferramentas de IHC sejam efetivas, elas devem refletir práticas educacionais baseadas em teorias do aprendizado, que valorizem a interação ativa, a colaboração, o feedback significativo e o desenvolvimento de competências digitais. Muitas vezes, observa-se que soluções tecnológicas avançadas não alcançam o pleno potencial por não estarem alinhadas com as necessidades reais dos professores e alunos, gerando interfaces complexas, pouco intuitivas ou desalinhadas com o currículo e as metodologias aplicadas. Essa lacuna ressalta a importância do trabalho colaborativo entre desenvolvedores, educadores, designers e pesquisadores para criar ambientes que sejam simultaneamente tecnologicamente inovadores e pedagogicamente fundamentados.

Em termos de tendências, a incorporação de tecnologias imersivas, como realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV), destaca-se como uma das áreas de maior potencial transformador. Essas tecnologias permitem a criação de ambientes de aprendizagem que simulam situações reais ou fantásticas, favorecendo a experimentação, a visualização e a interação sensorial, aspectos fundamentais para a motivação e o engajamento dos estudantes (Cho; Lim; Park, 2021). Contudo, para que essas ferramentas possam ser amplamente adotadas, é necessário superar barreiras relacionadas ao custo, à infraestrutura tecnológica e ao desenvolvimento de conteúdos pedagógicos apropriados, além de garantir que as interfaces imersivas sejam acessíveis e usáveis para todos os perfis de usuários.

Paralelamente, a inteligência artificial continua a expandir seu papel no suporte à educação personalizada. Conforme apontado por Gülesmi et Al (2023), sistemas baseados em IA capazes de realizar análises preditivas, fornece recomendações e adaptar o ritmo e o conteúdo do ensino segundo o perfil do aprendiz vêm ganhando espaço em plataformas digitais. Esses avanços proporcionam oportunidades para uma aprendizagem mais autônoma e autorregulada, mas também impõem desafios relacionados à confiabilidade dos sistemas, à necessidade de validação pedagógica e ao papel do educador diante de ambientes cada vez mais automatizados. A tendência futura aponta para uma maior integração entre análise de dados, IA e design centrado no usuário, buscando criar ambientes de aprendizagem cada vez mais responsivos, inclusivos e eficientes.

Em síntese, os desafios e tendências da IHC na educação indicam que o sucesso dessas tecnologias está condicionado a uma abordagem multidisciplinar, que articule avan-

ços tecnológicos, práticas pedagógicas e preocupações éticas e sociais. A continuidade das pesquisas e o desenvolvimento de metodologias participativas, que envolvam diretamente os usuários no processo de criação e avaliação das interfaces, são essenciais para garantir que a Interação Humano-Computador contribua efetivamente para a democratização do conhecimento e o aprimoramento das experiências educacionais.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de abordagem exploratória e descritiva, sendo conduzida por meio de pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo analisar e discutir conteúdos já publicados, reunindo conceitos, teorias e resultados de estudos anteriores que possam fundamentar e sustentar a investigação proposta. Esse tipo de pesquisa é fundamental para compreender de forma ampla os avanços, as discussões e os desafios relacionados à Interação Humano-Computador no contexto educacional.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram consultadas publicações acadêmicas nacionais e internacionais que abordam diretamente a Interação Humano-Computador aplicada à educação. As fontes de pesquisa incluíram bases científicas reconhecidas, como SpringerLink, ACM Digital Library, ScienceDirect, ResearchGate, Scopus e arXiv, além de periódicos nacionais especializados em tecnologia educacional e ciência da informação. A seleção dos materiais teve como critérios principais publicações realizadas entre os anos de 2020 e 2025, que tratassem da aplicação da IHC no ambiente educacional, abordando aspectos como usabilidade, acessibilidade, desenvolvimento de interfaces,

recursos digitais, inteligência artificial, learning analytics e impactos no ensino-aprendizagem.

O levantamento bibliográfico foi orientado pela busca de textos que oferecessem tanto fundamentação teórica quanto análises práticas. Entre os autores consultados destacam-se Cho, Lim e Park (2021), que apresentam uma análise das tendências na área de IHC aplicada à educação, além de Echéverria et Al (2023), que discutem o uso de inteligência artificial e learning analytics para personalização da aprendizagem, e Gülesmi et Al (2023), que abordam o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem baseados em autoavaliação e interatividade. Também foram considerados estudos de autores como Oliveira e Nóbrega (2020), que discutem a aplicação de ferramentas digitais como blogs em processos educativos, e outros trabalhos recentes que analisam tanto os avanços tecnológicos quanto os desafios pedagógicos relacionados ao tema.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, que possibilitou a identificação, categorização e interpretação das principais informações extraídas das fontes selecionadas. Essa abordagem permitiu compreender como a Interação Humano-Computador influencia os processos de ensino-aprendizagem, destacando seus benefícios, limitações e potencialidades. Dessa forma, a metodologia adotada oferece suporte para uma compreensão aprofundada e crítica sobre o papel da IHC na promoção de práticas educacionais mais eficazes, acessíveis e inovadoras.

Análise e discussão dos resultados

A tabela a seguir sintetiza as principais pesquisas acadêmicas publicadas entre 2020 e 2025 sobre a Interação

Humano-Computador (IHC) no contexto educacional. Ela reúne informações essenciais sobre os objetivos, resultados e discussões centrais de cada estudo, oferecendo uma visão geral dos avanços, desafios e tendências dessa área interdisciplinar. Essa compilação facilita a compreensão das diversas abordagens adotadas por diferentes autores e evidencia a complexidade envolvida na aplicação da IHC para fins pedagógicos.

Os estudos selecionados abordam desde o mapeamento das redes disciplinares e a evolução da área (Cho; Lim; Park, 2021), passando pela análise de ferramentas e metodologias digitais (Troussas et Al., 2025; Echéverria et Al., 2023), até o desenvolvimento de tecnologias avançadas baseadas em inteligência artificial e learning analytics (Gülesmi et Al., 2023; Claasen et Al., 2024). Além disso, questões relacionadas à usabilidade, inclusão digital e design pedagógico são temas recorrentes, destacando a importância de soluções centradas no usuário para garantir a eficácia e a acessibilidade dos ambientes educacionais.

Essa síntese evidencia que, embora as tecnologias evoluam rapidamente, o sucesso da Interação Humano-Computador na educação depende de uma integração equilibrada entre inovação tecnológica, fundamentação pedagógica e atenção às necessidades dos aprendizes. A tabela serve, portanto, como um recurso estratégico para orientar pesquisas futuras, subsidiar práticas educacionais e embasar o desenvolvimento de sistemas digitais que promovam experiências de aprendizagem mais inclusivas, personalizadas e efetivas.

Quadro 1: Pesquisas sobre Interação Humano-Computador na Educação.

Autor/Ano	Objetivos	Resultado	Discussão
CHO, Yongyeon; LIM, Huiwon; PARK, Hye Jeong (2021)	Mapear as tendências e redes disciplinares da Interação Humano-Computador (IHC) na educação nos últimos 20 anos.	Identificaram áreas emergentes, interconexões entre subáreas e evolução do campo da IHC aplicada à educação.	Destacam a importância da interdisciplinaridade e da evolução tecnológica para fortalecer práticas educacionais.
TROUSSAS et Al (2025)	Revisar e sintetizar as práticas atuais de interação humano-máquina na educação.	Apresentaram um panorama das ferramentas digitais e metodologias que promovem interação efetiva entre usuários e sistemas.	Enfatizam desafios relacionados à acessibilidade e personalização, propondo maior inclusão digital em ambientes educacionais.
ECHÉVERRÍA et Al (2023)	Realizar revisão sistemática sobre Learning Analytics centrada no ser humano e IA na educação.	Evidenciaram o crescimento do uso de IA para personalizar aprendizagem e aprimorar feedback em tempo real.	Ressaltam a necessidade de interfaces centradas no usuário para maximizar benefícios pedagógicos.

Autor/Ano	Objetivos	Resultado	Discussão
GÜLESMI et Al (2023)	Desenvolver aplicações de aprendizagem autorregulada com suporte analítico e teórico.	Criaram protótipos que promovem o auto-monitoramento e adaptatividade no processo de aprendizagem.	Demonstram que IHC aplicada pode aumentar autonomia e eficácia da aprendizagem, mas requer usabilidade refinada.
HOSSEINI, Zahra; HYTÖNEN, Kimmo; KINNUNEN, Jani (2022)	Explorar aspectos pedagógicos no design de sistemas de IHC com exemplos práticos.	Apresentaram casos de design de interfaces educacionais alinhados a princípios pedagógicos contemporâneos.	Defendem integração entre design técnico e pedagógico para maximizar engajamento e efetividade do ensino.
OLIVEIRA, Francisco Lindoval de; NÓBREGA, Luciano (2020)	Analisar o uso de blogs como ferramenta de tecnologia educacional através da IHC.	Demonstraram que blogs facilitam a interação e participação ativa dos estudantes.	Argumentam que ferramentas simples podem melhorar a comunicação e colaboração no ensino, desde que bem integradas.

Autor/Ano	Objetivos	Resultado	Discussão
CLAASEN et Al (2024)	Integrar Learning Analytics ao design educacional com foco na usabilidade.	Desenvolveram modelos de dashboards que facilitam o acompanhamento do desempenho acadêmico.	Destacam que o design centrado no usuário potencializa o impacto das análises na aprendizagem.
SANTOS JUNIOR et Al (2023)	Analisar publicações sobre educação, IHC e ciência da informação no ENANCIB (2015-2021).	Identificaram tendências, lacunas e áreas emergentes no campo interdisciplinar da IHC educacional.	Indicam a importância da colaboração entre áreas para enfrentar desafios tecnológicos e educacionais.
LANG et Al (2023)	Estudar comportamento estudantil baseado nos estilos de aprendizagem de Honey e Mumford usando IHC.	Revelaram que sistemas adaptativos melhoram a retenção ao personalizar recursos para diferentes perfis de alunos.	Evidenciam que a IHC deve considerar diferenças individuais para otimizar a experiência educacional.

Autor/Ano	Objetivos	Resultado	Discussão
PALANCI et Al (2024)	Revisão sistemática sobre Learning Analytics na educação a distância.	Mapearam ferramentas, metodologias e resultados associados à aprendizagem remota.	Salientam o papel fundamental da IHC para superar barreiras da distância e melhorar o engajamento.
BUCKINGHAM SHUM et Al (2023)	Avaliar o desenvolvimento da Learning Analytics centrada no ser humano entre 2019-2024.	Apontaram crescimento significativo e maior sofisticação nas análises e feedbacks personalizados.	Reforçam que o foco na experiência do usuário é vital para adoção eficaz das tecnologias educacionais.
ALFREDO et Al (2024)	Projetar dashboards centrados no usuário para Learning Analytics.	Desenvolveram interfaces intuitivas que aumentam a compreensão e uso dos dados pelos alunos.	Defendem que o design de dashboards deve ser iterativo e participativo para atender às necessidades reais dos usuários.

Autor/Ano	Objetivos	Resultado	Discussão
VASWANI et Al (2017)	Apresentar a arquitetura Transformer para processamento eficiente de linguagem natural.	Transformer revolucionou o processamento sequencial, base para IA aplicada à educação.	Serve de base para sistemas avançados de IA educacional, como tutores virtuais e análise de aprendizagem personalizada.
CHEUNG e DALLASTA (2024)	Analisar a aplicação da IHC em IA para educação, com foco em design e usabilidade.	Mostrou que IA integrada com princípios de IHC melhora interação e eficácia dos sistemas educacionais.	Ressalta o papel do design centrado no usuário para a aceitação e sucesso da IA no ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir da análise das pesquisas recentes sobre Interação Humano-Computador (IHC) no contexto educacional, observa-se que a área tem passado por um intenso desenvolvimento, refletindo a crescente complexidade e diversidade das tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Estudos como o de Cho, Lim e Park (2021) revelam que a IHC evoluiu para um campo interdisciplinar que não apenas foca nos aspectos técnicos da interface, mas também incorpora elementos pedagógicos, cognitivos e sociais essenciais para a eficácia dos ambientes educacionais. Isso reforça a necessidade de um diálogo integrado entre especialistas em

tecnologia, educação e design, para que as soluções desenvolvidas sejam, de fato, centradas no usuário.

A revisão sistemática conduzida por Echéverria et Al (2023) e as contribuições de Gülesmi et Al (2023) enfatizam que as tecnologias baseadas em inteligência artificial e learning analytics devem estar alinhadas com princípios pedagógicos que priorizem a autorregulação e a personalização da aprendizagem. Esse alinhamento se mostra fundamental para garantir que as ferramentas digitais não sejam apenas repositórios de conteúdo, mas sim agentes ativos na promoção do engajamento e na adaptação às necessidades individuais dos alunos. No entanto, a eficácia dessas soluções depende fortemente da usabilidade e da qualidade da interação, conforme destacado por Hosseini, Hytönen e Kinnunen (2022).

Outro ponto relevante refere-se à inclusão digital e acessibilidade, tema abordado por Troussas et Al (2025) e Santos Junior et Al (2023), que apontam para a importância de interfaces inclusivas e acessíveis a diferentes perfis de usuários, incluindo aqueles com deficiências. A preocupação com a diversidade do público educacional é um fator decisivo para o sucesso das tecnologias interativas, pois promove a democratização do acesso ao conhecimento e contribui para a redução das desigualdades educacionais.

Ainda, a análise de estudos práticos, como o de Oliveira e Nóbrega (2020), demonstra que mesmo ferramentas simples, quando integradas adequadamente ao processo educacional, podem favorecer a participação ativa dos estudantes e ampliar as possibilidades de interação e colaboração. Isso indica que a complexidade tecnológica não é, necessariamente, um fator determinante para o sucesso da IHC na educação; o que realmente importa é a qualidade do design e a adequação pedagógica das soluções propostas.

Por fim, a constante evolução tecnológica, evidenciada pelo uso de arquiteturas avançadas de inteligência artificial como os Transformers (Vaswani et Al., 2017), aponta para um futuro promissor, no qual ambientes educacionais cada vez mais inteligentes, interativos e personalizados estarão disponíveis. Todavia, para que esses avanços se traduzam em benefícios efetivos, é imprescindível que o desenvolvimento dessas tecnologias mantenha o foco nas necessidades reais dos usuários, promovendo uma experiência de aprendizagem significativa e inclusiva.

Dessa forma, a discussão dos resultados reforça que a Interação Humano-Computador no contexto educacional não deve ser vista apenas como um campo tecnológico, mas como uma área interdisciplinar que integra tecnologia, pedagogia e ciências sociais para promover o ensino e a aprendizagem eficazes, acessíveis e personalizados.

Considerações finais

O propósito deste estudo foi examinar a Interação Humano-Computador (IHC) no âmbito educacional, com o intuito de entender as contribuições, desafios e tendências deste campo para a criação de ambientes digitais que incentivem o ensino e a aprendizagem. A revisão de literatura realizada confirmou a hipótese de que a efetividade das tecnologias educacionais está intrinsecamente ligada ao seu design centrado no usuário, que deve combinar elementos técnicos, pedagógicos e sociais para assegurar a usabilidade, acessibilidade e personalização dos processos de ensino.

Os resultados apontam que a IHC é fundamental para aprimorar a experiência do estudante, facilitando a interação com sistemas complexos e promovendo a autorregulação da

aprendizagem por meio de recursos como learning analytics, inteligência artificial e dashboards interativos. Além disso, a importância da inclusão digital foi evidenciada, destacando-se a necessidade de interfaces que atendam a diferentes perfis e necessidades, ampliando a democratização do acesso ao conhecimento. Esses achados corroboram a relevância de um desenvolvimento interdisciplinar, que una tecnologia, educação e design para construir soluções eficazes e adaptadas às demandas contemporâneas.

Por fim, este estudo contribui para o campo ao sistematizar os avanços recentes na área de IHC aplicada à educação e ao reforçar a necessidade de pesquisas contínuas que aprofundem a integração entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas centradas no aprendiz. Assim, espera-se que as reflexões e evidências aqui apresentadas possam orientar futuros desenvolvimentos tecnológicos e práticas educacionais que promovam ambientes digitais cada vez mais inclusivos, eficientes e personalizados, alinhados às demandas da sociedade do conhecimento.

Referências

ALFREDO, R. D.; Et AL. Designing a Human-centred Learning Analytics Dashboard In-use. **Journal of Learning Analytics**, v. 11, n. 3, pp. 62-81, 2024.

BUCKINGHAM SHUM, S.; Et AL. Human-Centred Learning Analytics: 2019–24. **British Journal of Educational Technologies**, v. 55, n. 3, pp. 755-768, 2023.

CHEUNG, L. H.; DALLASTA, J. C. Interacción Humano-computadora (HCI), Enfocada para uso en Inteligencia Artificial de Educación (AIED) y Diseño Arquitectónico. **Éidos**, v. 17, n. 23, pp. 109-131, 2024.

CHO, Y.; LIM, H.; PARK, H. J. Human-Computer Interaction in Education: Keyword and Discipline Network in 20 Years. In: KUROSU, M. (Ed.). **Human-Computer Interaction. Theory, Methods and Tools – HCII 2021. LNCS**, v. 12762, pp. 50-65, 2021.

CLAASEN, A.; Et. AL. **From Data to Design: Integrating Learning Analytics into Educational Design for Effective Decision-Making - From Data to Design**. LAK 2025, March 03-07, 2025.

ECHÉVERRÍA, V.; Et AL. Human-Centred Learning Analytics and AI in Education: a Systematic Literature Review. **arXiv**, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2312.12751>.

GÜLESMİ, M. A. C.; YÜCEPUR, V.; MUSLİM, A.; Et AL. Designing Theory-Driven Analytics-Enhanced Self-Regulated Learning Applications. **arXiv**, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2303.12388>.

HOSSEINI, Z.; HYTÖNEN, K.; KINNUNEN, J. The Pedagogical Aspect of Human-Computer Interaction in Designing: Pragmatic Examples. In: SHARMA, H.; Et AL. (Eds.). **Proceedings of the International Conference on Intelligent Vision and Computing (ICIVC 2021)**. Cham: Springer, 2022.

LANG, M. Learning Styles and On-Line Learning Analytics: An Analysis of Student Behaviour Based on the Honey and Mumford Model. In: ZAPHIRIS, P., Et AL. **HCI International 2023 – Late Breaking Papers. HCII 2023. Lecture Notes in Computer Science**, vol 14060. Springer, 2023.

OLIVEIRA, F. L. NÓBREGA, L. **Interação Humano-Computador: Estudo de Caso Sobre o Uso de Blog Como Tecnologia Educacional. Human-Computer Interaction: Case Study on the Use of Blog as Educational Technology**. 2020 Disponível em: <https://hig.unihorizontes.br:8443/index.php?journal=Hig&page=article&op=view&path%5B%5D=94&path%5B%5D=119>.

PALANCI, A.; YILMAZ, R.M.; TURAN, Z. Learning analytics in distance education: A systematic review study. **Education and Information Technologies**, n. 29, pp. 22629-22650, 2024.

SANTOS JUNIOR, R. L.; SILVA, C. P.; SILVA, E. C. S.; SILVA, G. L. **Educação, interação humano-computador e Ciência da Informação: análise das publicações do GT-6 do ENANCIB, 2015-2021**, v. 8, n. 3, pp. 218-240, 2023.

TROUSSAS, C.; Et. AL. **Human–Machine Interaction in Education. ResearchGate**, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389812777_Human-Computer_Interaction_in_Education.

VASWANI, A.; Et AL. **Attention is all you need. In: 31st Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS 2017)**. 2017. Pp. 1-11.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E EMPREENDEDORISMO: REFLEXÕES DE UMA EDUCADORA EM MOVIMENTO

Luiza de Marilac dos Santos

Introdução

Este capítulo é oriundo da minha dissertação de mestrado, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ao longo da pesquisa, fui confrontada com diversas questões sobre os sentidos e os desafios da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à presença crescente da tecnologia, à lógica da modernidade e às propostas de educação empreendedora. A escrita deste texto nasce da tentativa de articular essas dimensões em diálogo com a minha trajetória profissional e com o desejo de compreender mais profundamente os processos formativos em curso.

A proposta deste capítulo é tecer um percurso reflexivo, em primeira pessoa, a partir de questões que me atravessam enquanto educadora em movimento. Entendo que o conhecimento que emerge da prática, quando articulado à teoria de forma crítica e comprometida, pode contribuir para uma leitura mais sensível e complexa da realidade educacional. Mais do que respostas prontas, o que apresento aqui são inquietações e possibilidades de análise que emergem da experiência e do estudo.

O texto está estruturado em quatro partes principais. Na primeira, abordo os dilemas e promessas da educação no contexto atual, ressaltando as contradições presentes en-

tre o direito à educação e a qualidade do ensino público. Na segunda parte, discuto os efeitos da modernidade e da tecnologia sobre os processos educativos, chamando atenção para a fragmentação da atenção e os desafios impostos às práticas pedagógicas. Na terceira, aprofundo o debate sobre a educação empreendedora, procurando diferenciá-la do ensino voltado exclusivamente para o empreendedorismo de negócios. Por fim, nas considerações provisórias, retomo os principais pontos discutidos e aponto caminhos para a construção de uma educação mais crítica, intencional e comprometida com a transformação social.

Ao longo do capítulo, dialogo com autores como Paulo Freire, Rosa, Sibilia, Türcke, Dolabela, entre outros, que têm contribuído para a minha formação teórica e política. Esses referenciais me ajudam a construir um olhar atento às condições concretas em que se realiza o trabalho educativo e aos sentidos que podemos (re)construir a partir dele.

Tecnologia, modernidade e os novos desafios educacionais

Brandão (2013, p. 7) inicia seu livro, intitulado *O que é educação*, dizendo:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Essa citação, que me acompanha desde os primeiros passos nesta investigação, expressa com sensibilidade a natureza onipresente e relacional da educação. É com esse entendimento ampliado que inicio esta parte do capítulo.

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela presença da tecnologia, que se tornou parte indissociável do cotidiano e das relações humanas. A escola, como instituição social, não está imune a esse processo. Pelo contrário, é diretamente afetada pelas transformações tecnológicas que moldam novas formas de aprender, ensinar, comunicar e existir. Mas de que forma essas transformações dialogam com os princípios formativos que defendemos?

Ao refletir sobre essa questão, compreendo que não se trata apenas da inserção de ferramentas digitais no espaço escolar, mas de uma mudança paradigmática na maneira como construímos conhecimento e nos relacionamos com o tempo, o espaço e os outros. A tecnologia, mais do que recurso, é linguagem — como nos propõe Sibilia (2012) — e, nesse sentido, reconfigura subjetividades, modos de atenção, e estruturas de poder e controle.

No contexto da modernidade tardia, essa lógica se intensifica. Segundo Rosa (2017, p. 27),

na modernidade tardia, entretanto, a velocidade de mudança social ultrapassa a barreira do som e se torna, por assim dizer, intrageracional: não sabemos mais como as relações sociais poderão estar ao final de nossa vida. As profissões não duram mais a vida inteira. (...) A vida se torna, nesse sentido, destemporalizada: hoje é assim; amanhã tudo, inclusive os próprios desejos, podem ser diferentes.

Esse movimento atinge também os estudantes e os professores, exigindo respostas rápidas, flexibilidade e constante atualização. e os professores, exigindo respostas rápidas, flexibilidade e constante atualização. O excesso de estímulos, a hiperconectividade e a multitarefa tornaram-se marcas da vida contemporânea, impactando diretamente a

capacidade de concentração e o processo de aprendizagem. TÜRCKE (2016) denomina essa realidade de “cultura do déficit de atenção”, em que o foco profundo dá lugar a uma atenção fragmentada e dispersa. Essa condição afeta não apenas os estudantes, mas todos nós que vivemos imersos em um fluxo ininterrupto de informações.

Ao observar a escola nesse cenário, percebo que muitas das práticas pedagógicas ainda não conseguiram acompanhar essas mudanças. Tentam se adaptar oferecendo atividades rápidas, variadas e dinâmicas, como apontam Campesado e Schuler (2019), mas nem sempre promovem aprendizagens significativas. A questão que se impõe, então, é como criar ambientes pedagógicos que acolham a complexidade do tempo presente sem abrir mão da profundidade, da escuta e da criticidade.

É nesse contexto que vejo a necessidade de ressignificar o papel do professor. Ele não é mais (e talvez nunca tenha sido) um mero transmissor de informações. Torna-se um mediador atento, um articulador de saberes, um criador de situações que favorecem o pensamento, a autoria e o vínculo. Como lembra Petrychenko et al. (2023), trata-se de reposicionar o docente como parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento.

Além disso, acredito que as práticas pedagógicas precisam dialogar com a diversidade dos sujeitos e dos contextos, valorizando metodologias ativas, como a aprendizagem por projetos (PBL), que segundo Rodrigues (2024) propõe uma abordagem centrada em problemas reais, capazes de mobilizar a curiosidade, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Isso exige um movimento contínuo de escuta, reinvenção e coragem para romper com modelos ultrapassados.

Por fim, entendo que o desafio não é escolher entre tradição e inovação, mas construir sínteses criativas que combinem o que há de mais potente em ambos os campos. A tecnologia, quando integrada com intencionalidade pedagógica, pode ampliar horizontes formativos. Mas isso só será possível se a educação for pensada a partir de sujeitos concretos, enraizados em seus territórios, e orientada por valores éticos e políticos comprometidos com a transformação social.

Tecnologia e modernidade: desafios educacionais

Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela presença da tecnologia, que se tornou parte indissociável do cotidiano e das relações humanas. A escola, como instituição social, não está imune a esse processo. Pelo contrário, é diretamente afetada pelas transformações tecnológicas que moldam novas formas de aprender, ensinar, comunicar e existir. Mas de que forma essas transformações dialogam com os princípios formativos que defendemos?

Ao refletir sobre essa questão, compreendo que não se trata apenas da inserção de ferramentas digitais no espaço escolar, mas de uma mudança paradigmática na maneira como construímos conhecimento e nos relacionamos com o tempo, o espaço e os outros. A tecnologia, mais do que recurso, é linguagem — como nos propõe Sibilía (2012) — e, nesse sentido, reconfigura subjetividades, modos de atenção, e estruturas de poder e controle.

No contexto da modernidade tardia, essa lógica se intensifica. Rosa (2017) nos alerta para a aceleração do tempo social e a instabilidade das relações. As profissões deixaram de ser permanentes, os vínculos se tornaram

mais efêmeros e os projetos de vida, frequentemente fragmentados. Esse movimento atinge também os estudantes e os professores, exigindo respostas rápidas, flexibilidade e constante atualização.

O excesso de estímulos, a hiperconectividade e a multitarefa tornaram-se marcas da vida contemporânea, impactando diretamente a capacidade de concentração e o processo de aprendizagem. Türcke (2016) denomina essa realidade de “cultura do déficit de atenção”, em que o foco profundo dá lugar a uma atenção fragmentada e dispersa. Essa condição afeta não apenas os estudantes, mas todos nós que vivemos imersos em um fluxo ininterrupto de informações.

Ao observar a escola nesse cenário, percebo que muitas das práticas pedagógicas ainda não conseguiram acompanhar essas mudanças. Tentam se adaptar oferecendo atividades rápidas, variadas e dinâmicas, como apontam Campesado e Schuler (2019), mas nem sempre promovem aprendizagens significativas. A questão que se impõe, então, é como criar ambientes pedagógicos que acolham a complexidade do tempo presente sem abrir mão da profundidade, da escuta e da criticidade.

É nesse contexto que vejo a necessidade de ressignificar o papel do professor. Ele não é mais (e talvez nunca tenha sido) um mero transmissor de informações. Torna-se um mediador atento, um articulador de saberes, um criador de situações que favorecem o pensamento, a autoria e o vínculo. Como lembra Petrychenko et al. (2023), trata-se de reposicionar o docente como parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento.

Além disso, acredito que as práticas pedagógicas precisem dialogar com a diversidade dos sujeitos e dos contextos, valorizando metodologias ativas, como a aprendizagem por

projetos (PBL), que segundo Rodrigues (2024) propõe uma abordagem centrada em problemas reais, capazes de mobilizar a curiosidade, a colaboração e a autonomia dos estudantes. Isso exige um movimento contínuo de escuta, reinvenção e coragem para romper com modelos ultrapassados.

Por fim, entendo que o desafio não é escolher entre tradição e inovação, mas construir sínteses criativas que combinem o que há de mais potente em ambos os campos. A tecnologia, quando integrada com intencionalidade pedagógica, pode ampliar horizontes formativos. Mas isso só será possível se a educação for pensada a partir de sujeitos concretos, enraizados em seus territórios, e orientada por valores éticos e políticos comprometidos com a transformação social.

Educação empreendedora como possibilidade formativa

Meu interesse pela educação empreendedora surgiu do incômodo com modelos pedagógicos excessivamente centrados na transmissão de conteúdos, pouco sensíveis às necessidades dos sujeitos e descolados das exigências concretas da vida contemporânea. Ao conhecer mais de perto as propostas que articulam autonomia, criatividade, resolução de problemas e protagonismo estudantil, compreendi que o empreendedorismo, se compreendido criticamente, pode ser um caminho potente de formação integral.

É importante distinguir aqui a educação empreendedora do ensino do empreendedorismo. Esta última, muitas vezes, limita-se a preparar indivíduos para abrir negócios ou ingressar no mundo corporativo. Já a educação empreendedora, tal como a compreendo, busca formar sujeitos capazes de atuar no mundo com iniciativa, responsabilidade

social e pensamento crítico. Trata-se de uma abordagem que valoriza a construção de projetos de vida e a transformação da realidade.

Soares (2021) define a educação empreendedora como um processo de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, que permitem ao estudante compreender a si mesmo e ao mundo ao seu redor, adotando atitudes sustentáveis no trabalho e na vida. O autor complementa, em publicação posterior, que a educação empreendedora se refere a

desenvolvimento ou potencialização de competências empreendedoras. apesar de a definição do conceito para competência empreendedora se encontrar em desenvolvimento e apresentar dispersão conceitual e operacional, podemos compreendê-las como um conjunto de características pessoais que agregam valor ao empreendimento (Soares, 2022, p. 33).

Essa definição me orienta, pois propõe uma educação sensível ao contexto e às singularidades dos sujeitos, sem abrir mão do compromisso com o coletivo.

Ao explorar os fundamentos dessa proposta, encontrei em Dolabela (2008) uma contribuição valiosa. Em sua comparação entre a educação convencional e a empreendedora, o autor destaca a valorização do erro como fonte de aprendizado, o papel do professor como facilitador e a importância de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esses princípios me parecem fundamentais para resgatar o sentido ético e emancipador da prática pedagógica.

Vejo na educação empreendedora a possibilidade de integrar teoria e prática, superando a fragmentação que tantas vezes marca os processos formativos. Ao incentivar que os estudantes elaborem projetos com base em problemas

reais, essa abordagem estimula a pesquisa, a experimentação, o trabalho coletivo e a autoria. É, portanto, profundamente pedagógica — e não apenas técnica ou utilitarista.

Entendo que a formação para o empreendedorismo não deve ser sinônimo de adesão a uma lógica individualista e competitiva. Pelo contrário, ela pode (e deve) ser orientada por valores como a cooperação, a solidariedade, o cuidado com o outro e com o meio ambiente. Assim, torna-se possível articular o desenvolvimento pessoal com a transformação social, e não em oposição a ela.

Outro aspecto que me atrai nessa proposta é sua abertura metodológica. A educação empreendedora permite o uso de múltiplas estratégias pedagógicas — como oficinas, projetos interdisciplinares, estudos de caso, rodas de conversa — sempre com foco na participação ativa dos estudantes. Isso amplia as possibilidades de ensinar e aprender com sentido, afetividade e criticidade.

No entanto, reconheço que sua implementação ainda é limitada e, muitas vezes, distorcida. Em nome do empreendedorismo, vemos propostas que culpabilizam o estudante por seu fracasso escolar ou por sua condição social, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos. Por isso, é preciso disputar politicamente os sentidos da educação empreendedora, assumindo-a como uma prática transformadora e não como adaptação à lógica do mercado.

Finalmente, considero que incorporar essa perspectiva no cotidiano escolar exige também a formação crítica de professores. Não se trata apenas de incluir conteúdos sobre empreendedorismo nos currículos, mas de fomentar uma cultura pedagógica baseada na escuta, na criatividade, na autonomia e no compromisso com a justiça social. É essa

direção que me inspira a seguir pesquisando e praticando uma educação empreendedora comprometida com a vida.

Para além do conteúdo: desafios e possibilidades da práxis docente

A persistente separação entre teoria e prática na formação docente continua sendo um dos principais entraves à construção de uma práxis verdadeiramente emancipadora. Ainda é comum que a teoria seja ensinada nos cursos de licenciatura de forma dissociada das realidades escolares, como se o saber pedagógico pudesse ser absorvido em abstrato e aplicado posteriormente à prática. Kemmis (1996) alerta que a teoria, quando isolada, pode se tornar instrumento de dominação, a serviço dos interesses do capital e do Estado. Questionar essa lógica é reconhecer que a prática docente deve ser pensada como lugar legítimo de produção de conhecimento.

Assumir a prática como espaço de produção implica reconhecer que o exercício docente exige reflexão constante sobre o que se faz, por que se faz e para quem se faz. Não se trata apenas de aplicar métodos, mas de tomar decisões situadas e intencionais, articuladas às condições concretas de ensino e às subjetividades envolvidas no processo educativo. Como afirma Franco (2011), sem explicitação das intencionalidades, a prática pedagógica perde seu caráter de práxis e torna-se mera reprodução. A formação docente, nesse sentido, precisa fomentar processos autorreflexivos e críticos, enraizados no cotidiano da escola.

A escola, por sua vez, não pode ser pensada como simples espaço de aplicação daquilo que se aprende na universidade. O cotidiano escolar é atravessado por tensões,

resistências, improvisações e inventividades que desafiam a rigidez de qualquer planejamento. É nesse entre lugar, entre o prescrito e o vivido, que os professores reinventam sentidos e práticas. Como nos lembra Freire (1970), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A prática educativa só ganha densidade quando reconhecemos o outro como sujeito, e o contexto como campo de diálogo.

Para tanto, as metodologias participativas e investigativas constituem caminhos potentes. Projetos interdisciplinares, oficinas, rodas de conversa e experiências de pesquisa-ação têm se mostrado eficazes na promoção de uma formação crítica e dialógica. Tais metodologias permitem que os educadores aprendam a partir de sua própria experiência, problematizando o cotidiano escolar e ressignificando sua atuação profissional. Essa abordagem aproxima o fazer docente de um compromisso ético-político com a transformação social.

Nesse processo, a escuta torna-se central. Ouvir os estudantes, suas histórias, seus saberes e seus silêncios é parte constitutiva da prática pedagógica. O professor não é mais visto como aquele que detém o conhecimento, mas como um parceiro na construção do saber, como propõem Petrychenko et al. (2023). A escuta implica respeito, abertura e humildade. Exige disposição para repensar as próprias certezas e transformar o planejamento em tempo real, a partir dos encontros reais com os sujeitos da educação.

Entretanto, a formação continuada de professores segue sendo negligenciada por políticas públicas que culpabilizam o docente por resultados sistêmicos. Em contextos de sobrecarga e desvalorização, esperar que o professor se transforme sem apoio é, no mínimo, um con-

trassenso. É urgente que a formação docente seja pensada como direito, e não como responsabilidade individual. Como espaço coletivo de cuidado, escuta e fortalecimento político-pedagógico.

O professor é sujeito de saber, não apenas executor de prescrições. A autonomia docente precisa ser afirmada como princípio formativo e político. Isso significa reconhecer o professor como intelectual que elabora hipóteses, interpreta contextos, constrói propostas, estabelece vínculos e avalia criticamente os rumos de sua atuação. Retomar a autoria pedagógica é condição para resistir à tecnocracia e à padronização que atravessam a educação contemporânea.

A docência, nesse sentido, não é apenas um ofício técnico: é uma prática ética e política. Cada escolha metodológica, cada conteúdo abordado, cada forma de avaliação revela uma posição diante do mundo e das relações sociais. O professor não pode se furtar a esse compromisso. A educação, como defende Freire (1996), é sempre um ato político. Por isso, formar professores implica também formar sujeitos históricos, comprometidos com a justiça social e com a dignidade humana.

Ao retomar os vínculos entre educação empreendedora e práxis docente, vejo que ambas partem da mesma base: a necessidade de formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com o coletivo. A educação empreendedora, compreendida criticamente, oferece estratégias e recursos que podem ampliar as possibilidades da prática pedagógica. Mas isso só ocorrerá se for mediada por uma intencionalidade formativa que reconheça os educadores como protagonistas do processo.

Considerações finais

Escrever este capítulo foi, para mim, um exercício de elaboração e escuta. Revisitar os conceitos e experiências que atravessaram a minha pesquisa me permitiu reforçar a convicção de que a educação precisa ser pensada em sua complexidade, com disposição para enfrentar os dilemas do presente e coragem para reinventar práticas e sentidos.

A análise das tensões entre promessas e realidades da escola pública, o impacto da tecnologia sobre os processos formativos e a potência da educação empreendedora como caminho ético e pedagógico revelam que não há saídas simples para os desafios que vivemos. Há, no entanto, possibilidades. E são elas que alimentam minha prática como educadora.

Ao assumir uma escrita em primeira pessoa, busquei não apenas comunicar ideias, mas também partilhar vivências, dúvidas e compromissos. Este texto é uma tentativa de construir pontes entre teoria e prática, entre o cotidiano da escola e os debates acadêmicos, entre os sujeitos que aprendem e os que ensinam.

Defendo uma educação enraizada no presente, mas capaz de sonhar futuros. Uma educação que não se acomoda diante das desigualdades, mas que as reconhece para transformá-las. Que se faz com os sujeitos, em diálogo, e não para eles. Que ousa combinar rigor e afeto, escuta e posicionamento, tradição e reinvenção.

Finalizo com a esperança ativa de que este texto possa inspirar outros educadores e educadoras a (re)pensarem suas práticas, questionarem seus contextos e fortalecerem seus compromissos com uma formação humanizadora e libertadora. Que possamos seguir em movimento, com ética, sensibilidade e imaginação política.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa: formação do professor pesquisador**. Campinas: Papirus, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

KEMMIS, S. Pesquisa crítica e mudança social. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Pesquisa participante: saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 1996. Pp. 169-203.

PETRYCHENKO, L. M.; NASSIE, V. F; FERREIRA, J. R. O professor como parceiro dos estudantes: experiências de coensino na formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 15, n. 30, pp. 349-366, 2023.

ROSA, H. **Tempos modernos, tempos de cólera: aceleração social, ressentimento e o populismo de direita**. São Paulo: Unesp, 2017.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, A. L. Educação empreendedora: uma proposta de articulação das competências socioemocionais com a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, pp. 53-72, 2021.

SOARES, A. L. **Educação empreendedora e competências socioemocionais na escola básica: uma proposta pedagógica em desenvolvimento**. Curitiba: Appris, 2022.

O USO DE ARTEFATOS ANALÓGICOS E DIGITAIS COMO POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS LETRAMENTOS EM RIO PRETO DA EVA

Eliana Silva Ferreira

Introdução

A alfabetização e o letramento ainda são temas de bastante discussão e reflexão entre os educadores, principalmente alfabetizadores. Com a implantação do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, essas reflexões tomaram forças ao que se refere às práticas de alfabetização em sala de aula, tal programa tem como objetivo principal “Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE)” assim como é preconizada também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 61).

Apesar de inúmeros esforços por parte do Governo Federal, Estadual e Municipal das redes de ensino, ainda nos deparamos com alunos que finalizam o Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias de leitura e escrita, foco principal da alfabetização, assim os estudantes pouco

fazem uso das mesmas em sua prática social de comunicação e expressão, uma vez, que alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados um ao outro.

O contexto social contemporâneo é constituído pela complexidade das relações estabelecidas entre os seres humanos, seres vivos, artefatos (analógicos e digitais) e objetos, atravessados por história, cultura, economia. Evidenciamos, nessas relações, o desenvolvimento acelerado dos artefatos digitais, isto é, as tecnologias. Para Backes et Al (2022) as tecnologias digitais são determinantes e determinadas pela sociedade, ou seja, na apropriação das mesmas a sociedade se transformar, assim como participa da transformação e criação de novas tecnologias. No entanto, essas tecnologias digitais que participam da sociedade contemporânea, aproximam e excluem os seres humanos. Logo, entendemos como pertinente e importante explorar esses artefatos analógicos nas práticas de sala de aula para que possamos compreender e interpretar a contemporaneidade e suas relações e interações com os artefatos analógicos e digitais.

Assim, emerge o objetivo desse capítulo: Compreender as potencialidades do uso dos artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para os letramentos em Rio Preto da Eva. O capítulo está no contexto do projeto de pesquisa de mestrado em Educação, inserido na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unilasalle. A pesquisa é caracterizada em uma Pesquisa-Ação, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, a fim de compreender as potencialidades do uso dos artefatos (analógicos e digitais) entre os alunos e professores, no processo de alfabetização para o letramento. Tais compreensões emergem das práticas pedagógicas das professoras a par-

tir do uso de artefato analógicos e digitais em atividades como: roda de conversa, continho da leitura e exploração de artefatos analógico e digitais, com estudantes do 2ºano da Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho, em Rio Preto da Eva, Amazonas.

Para embasamento de possa pesquisa, partimos do diálogo entre os autores abordando a temática alfabetização e letramento, em seguida destacamos os conceitos de artefatos analógicos e digitais e suas potencialidades no processo de alfabetização para o letramento. Para Rabardel (1995) o artefato é um objeto que, na sua apropriação, é portador de múltiplos significados que são atribuídos na utilização cotidiana. Assim, “[...] quando o ser humano utiliza o artefato no contexto social, no grupo a qual pertence, outros valores e significados são construídos e compartilhados” (Backes, 2011, p. 91). Após, apresentamos os dados produzidos na pesquisa e os resultados alcançados. Finalizamos com as considerações evidenciadas na pesquisa.

Conhecendo o contexto escolar

A Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho - EMGGM está localizada na rua 28 de agosto, nº 10, Bairro da Paz, no município de Rio Preto da Eva, estado do Amazonas. fundada sob o Decreto de Criação de nº 023 de 26 de outubro de 2006. A Escola recebeu este nome em homenagem ao grande político Amazonense Governador Gilberto Mestrinho e tem como lema: **“Educar para buscar a paz”**. No desempenho do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB** de 2019, o município de Rio Preto da Eva, ganhou visibilidade por ocupar o 4º lugar no ranking do Estado do Amazonas no ensino fundamental 2

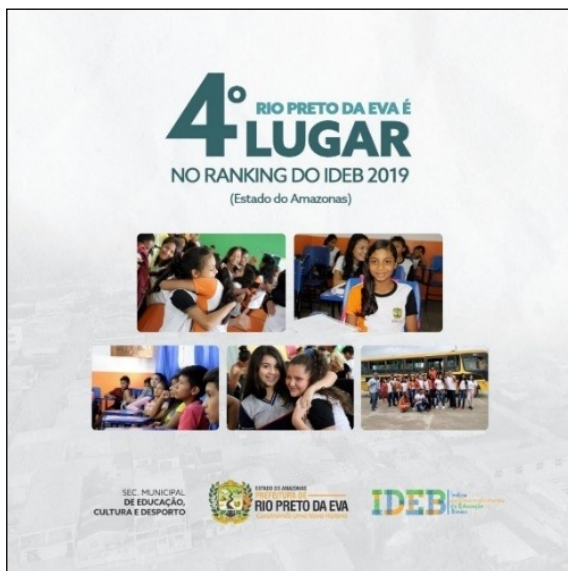
(6° ao 9° ano) e cresceu consideravelmente no Ensino fundamental 1 (1° ao 5° ano), sendo destaque em algumas portais de notícias do estado conforme mostra as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Mapa do município de Rio Preto da Eva/Amazonas.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=10725907>

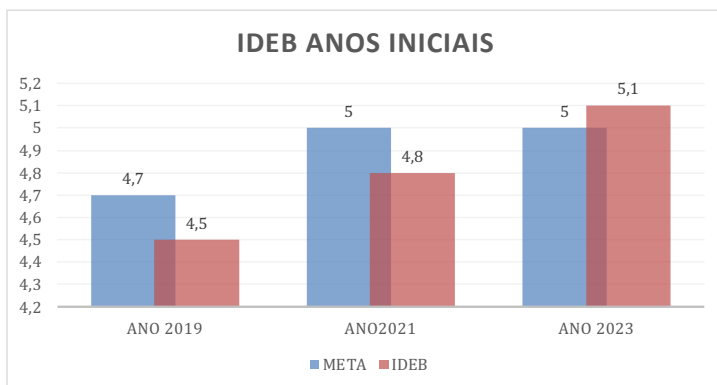
Figura 2 - Ranking do IDEB 2019 Amazonas.



Fonte: <https://riopretodaeva.am.gov.br>

Atualmente, a escola tem como Gestora a professora **Adriana Freitas de Lima**, como Pedagoga professora **Eliana Silva Ferreira**, desde o ano de 2022, a escola vem desenvolvendo atividades de intervenção pedagógica, com uso de artefatos analógicos e digitais, diante de tais ações, é notório o avanço nos índices de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho, visto o avanço nas notas alcançadas no IDEB das três ultimas aplicações no Ensino Fundamental Anos Iniciais, como mostra o Gráfico 1, abaixo.

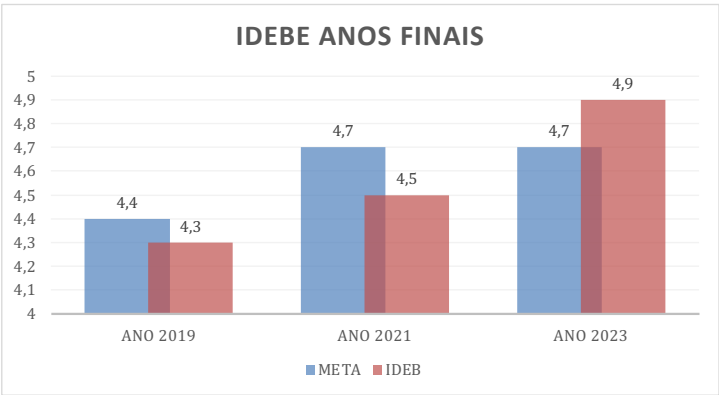
**Gráfico 1 - Resultados do IDEB 2019/2021/2023 EMGGM
- Anos Iniciais.**



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisarmos as notas alcançadas no IBEB nos últimos 3 anos de aplicação, observamos um avanço gradativo no desempenho dos estudantes, mesmo que nos anos de 2019 e 2021 a escola não tenha alcançado a meta projetada, esta passou de 4,5 para 4,8 e no ano de 2023 a escola atinge seu êxito de 5,1 ultrapassando a meta determinada que era 5,0. Este avanço, não foi notado apenas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas como também nos Anos Finais como mostra o gráfico 2, abaixo.

**Gráfico 2 - Resultados do IDEB 2019/2021/2023 EMGGM
- Anos Finais.**



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisarmos o gráfico acima, notamos um avanço gradativo no índice de desenvolvimento dos estudantes, ao compararmos as metas estabelecidas e as notas alcançadas no IDEB, há um avanço crescente, e no ano de 2023 a escola atingiu tanto no Ensino Fundamental Anos Iniciais quanto no Ensino Fundamental Anos Finais a meta projetada para escola.

Artefatos analógicos e digitais como potencializadores do processo de alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento são processos indissociáveis, que precisam está ligado um ao outro, e são processos simultâneos que partem das interações cotidianas e escolares dos estudantes. Para o desenvolvimento do processo de alfabetização, é de suma importância que o professor saiba a diferença entre *Alfabetização* e *Letramento*, que mesmo

sendo processos distintos, estes se complementam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para Kleiman (1995) o conceito de letramento surge no mundo acadêmico na tentativa de diminuir o impacto da escrita enquanto codificação e decodificação para a escrita no mundo social. Assim, superar a compreensão da alfabetização como uma das práticas dominantes e repetitivas nas escolas e que “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros” (Kleiman 1995, p. 19) o que se difere de Letramento que de acordo com autora:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (Kleiman, 2010, p. 20).

O letramento desenvolve habilidades de leitura crítica e reflexiva, a compreensão de textos de forma aprofundada, questionando suas mensagens e significados, valorizando a interação e a construção conjunta do conhecimento, desta forma, não basta o estudante ser alfabetizado ele precisa ser letrado para interagir na sociedade.

O uso de artefatos analógicos e digitais tem potencializado o processo de alfabetização para o letramento, através das práticas pedagógicas diversificada e interativas entre alunos e professores da escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho, Rio Preto da Eva, Amazonas, tais práticas pedagógicas partem da valorização da cultural e linguagem local.

Assim, partimos da compreensão do conceito de artefato conforme Rabardel (1995), que diz respeito ao uso

de máquinas, técnicas, objetos e sistemas “o artefato (seja material ou não) aporta uma solução para um problema ou uma classe de problemas postos socialmente” (Rabardel, 1995, p. 60 apud Carneiro e Backes, 2020, p. 297). Segundo Carneiro e Backes:

Com essa crescente personalização, que possibilita a mobilidade entre diferentes tribos, os objetos e as ferramentas presentes no cotidiano se tornam artefatos na medida em que são dotados de subjetividade e significados atribuídos pelas pessoas que se apropriam dos mesmos. (2020, p. 297).

Deste modo, ao apresentarmos os artefatos analógicos e digitais, como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento, visamos refletir sobre a maneira de pensar e agir dos estudantes, frente às atividades cognitivas propostas. O artefato ganha significado através das observações e interações dos estudantes na realização da atividade, muitas vezes os significados atribuídos são diferentes de um estudante para o outro, ou de um professor para o outro e de uma realidade para outra.

Ao usarmos artefatos digitais em sala de aula como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento é possível observarmos maior interesse e participação dos estudantes na realização da atividade, por meio das interações e da ludicidade. Assim como, os múltiplos significados que estes artefatos proporcionam aos estudantes.

Um dos artefatos digitais utilizado em sala de aula como potencializador do processo de alfabetização para o letramento foi o Jogo Digital Chapeuzinho e o Enigma da Floresta, como mostra a Figura 3, que segue.

Figura 03 - Interface do Jogo Digital Chapeuzinho e o Enigma da Floresta.



Fácil



Difícil

Fonte: <https://brincandocomarie.com.br/chapeuzinho-enigma/>

Tal jogo apresenta dois níveis de competição: o fácil que corresponde a 5 etapas para completar a frase a partir da substituição das figuras ilustrativas pelos nomes correspondentes; o nível difícil que correspondia a 10 etapas para completar as frases substituindo o ponto de interrogação (?) pela palavra correta. Para isso, o estudante precisava manusear o mouse do notebook até a palavra correspondente

e arrastar o respectivo nome para cima do objeto, substituindo o mesmo, desenvolvendo habilidades motoras. Tal atividade despertou o interesse e participação dos estudantes, mesmo diante das dificuldades de manuseio dos materiais tecnológicos, identificamos a potencialidade dessa atividade em relação às atividades copiadas do quadro, no livro didático e atividades xerocopiadas, principalmente quanto a importância das interações, Backes et al. (2021, p. 161) destaca que a interatividade entre “a narrativa, personagens e os jogadores/leitores amplia as possibilidades de aprendizagem, por meio da leitura e interpretação para a resolução de problemas, das múltiplas linguagens, de elementos da natureza desconhecidos e da criatividade na caracterização dos personagens”. As aprendizagens se tornam significativas quando são lançadas com desafios e ação coletiva, através da interação para a resolução de problemas, isto é, desvendar o enigma da identificação da palavra para completar a frase.

Outro artefato digital explorado foi a Plataformas com livros de literatura infantil. O livro explorado com os alunos foi a historinha: meu nome é Zé! E o seu qual é? A literatura conta a historinha de um sapinho que vivia solitário na floresta e ao conhecer o jacaré Dedé, não sabia lhe falar seu nome pois vivia sozinho na floresta e não sabia que os objetos, pessoas e animais possuíam nomes próprios, Dedé dá o nome ao sapinho de Zé e passa a conhecer outros amiguinhos pelo nome. A Figura 4 ilustra, abaixo.

Figura 4 - Contação da historinha: Meu nome é Zé! E o seu qual é?



Fonte: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/meu-nome-e-ze-e-o-seu-qual-e>

Por outro lado, destacamos o uso de artefatos analógicos no processo de alfabetização para o letramento, o que de fato é mais comum de ser encontrado nas atividades escolares, visto que podem ser instrumentos e elementos produzidos pelos estudantes e professores, com materiais simples e recicláveis, a partir de seus interesses e necessidades. Assim, foram propostos jogos pedagógicos analógicos como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento em Rio Preto da Eva, tais como: alfabeto móvel, bingos, fichas de leitura, picolé das sílabas, entre outros, como mostra a figura 5, que segue.

Figura 5 - Exploração de artefatos analógicos.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A produção desses jogos é baseada nas habilidades em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades nas avaliações diagnósticas realizadas, como forma de superar suas dificuldades. Outra atividade desenvolvida com artefato analógico baseada na roda de conversa, com os estudantes desta pesquisa, referente com que brincam, onde brincam e

com quem brincam, partimos para as vivências dos estudantes e assim, as professoras exploraram contextos regionais, como as lendas amazônicas, a cidade onde moram, pontos turísticos que visitam com seus pais, entre outros. Nesta tomada de consciência sobre a contextualização dos conhecimentos foi desenvolvida a atividade sobre o Rio Preto da Eva: um amor de cidade. Como mostra a figura 5 abaixo.

Figura 5 - Atividade sobre Rio Preto da Eva – Cristo Redentor.



Fonte: Acervo da autora, 2024

Os estudantes realizaram a pintura do Cristo Redentor um dos pontos turísticos da cidade, em seguida falaram um pouco sobre o que sabiam deste local e construíram coletivamente uma frase em homenagem ao município no cartaz “*Terra da laranja, cidade que Deus nos deu*”, destacando a principal agricultura do município. Foi uma atividade bastante significativa para os estudantes e suas aprendizagens.

Os artefatos de diferentes naturezas contribuem para a configuração dos espaços de aprendizagem do processo de alfabetização para o letramento dos estudantes. Esses artefatos são explorados como potencializadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, emergindo o simbolismo, significado e despertando maior interesse dos alunos nas atividades propostas e identificando outros artefatos do seu cotidiano.

Portanto, os artefatos analógicos e digitais apresentam inúmeras possibilidades de letramentos dos estudantes, por meio do ato de brincar o estudante cria significado e prazer em construir o conhecimento de forma coletiva e interativa.

Análise e discussão dos resultados

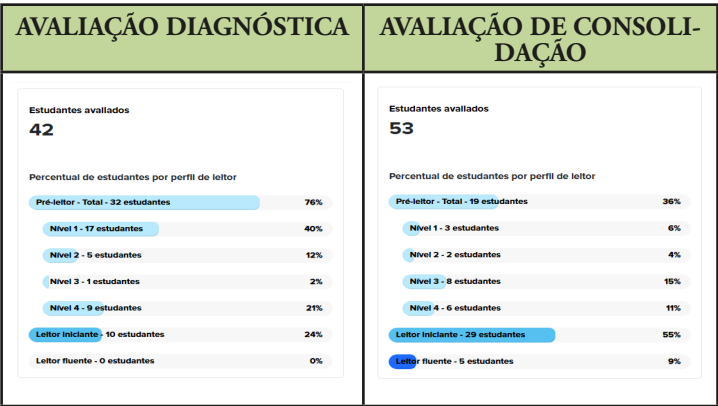
Para análise dos resultados foram realizadas a roda de conversa com os estudantes e a exploração de artefatos analógico e digitais em sala de aula, a partir da intervenção pedagógica de atividades diferenciadas e lúdicas. A Roda de Conversa foi realizada no dia 20 de maio de 2023, com os alunos das turmas do 2º Ano “A, 2º ano B e 2º ano C”, da Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho em Rio Preto da Eva, Amazonas, que nos trouxeram reflexões quanto as vivências cotidianas dos estudantes, sobre a leitura e escrita da realidade a partir das interações entre alunos e professores ao utilizarem os artefatos analógicos e digitais como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento.

Ao tratarmos do uso de artefatos analógico e digitais como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento, com base nesta roda de conversa e nas vivências na escola e em sala de aula, foram desenvolvidas as atividade de intervenção pedagógica com uso de artefatos

analógicos com a confecção de jogos como: alfabeto móvel, bingos, fichas de leitura, picolé das sílabas e artefatos digitais como a Chapeuzinho vermelho e o enigma da floresta e Plataforma de livros de literatura infantil ITAU.

Através das intervenções pedagógicas com uso de artefatos analógicos, construídos pelos alunos e professores com materiais recicláveis, e artefatos digitais Chapeuzinho vermelho e o enigma da floresta e Plataforma de livros de literatura infantil ITAU, foi possível notar maior participação e interesse dos alunos nas atividades e uma maior superação de suas dificuldades encontradas nas avaliações diagnósticas das turmas, conforma quadro 1, como segue.

Quadro 01: Resultados Avaliações CAED.



Fonte: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. 2024.

Através, dos índices apresentados, podemos perceber que após as intervenções há um avanço nos resultados dos estudantes, principalmente ao que se refere a compreensão em leitura. Sendo notório o avanço dos alunos de acordo com os dados apresentados, levando-nos a uma

reflexão sobre a importância e os impactos significativos em desenvolver práticas pedagógicas e atividades de alfabetização para o letramento por meio dos artefatos analógicos e digitais, uma vez, que desperta maior participação e interesse dos alunos.

Desta forma, o uso dos artefatos analógicos e digitais como mediadores na alfabetização para o letramento, trouxeram múltiplos significados e aprendizado aos alunos, onde o processo de ensino e aprendizagem se tornaram mais prazerosos e significativos.

Considerações finais

Os artefatos analógicos e digitais, apresentam-se como potencializadores do processo de alfabetização para o letramento, trazendo mais interação e engajamento dos estudantes na realização das atividades. Os artefatos analógicos por serem construídos a partir de materiais acessíveis aos estudantes como: tampinhas de garrafas, caixa de papelão, palitos de picolé entre outros, despertam a criatividade dos estudantes na criação de recursos pedagógicos para a sala de aula como: bingos, alfabetos móveis, jogo de sílabas entre outros, necessário para o suporte em sala de aula, aos estudantes que encontram-se em processo de alfabetização, pois despertam seu interesse, curiosidade e participação em sala de aula.

Os artefatos digitais por sua vez, trazem para o contexto da sala de aula, a possibilidade de aquisição de habilidades digitais pouco explorados na EMGGM, os estudantes ao manusearem os recursos tecnológicos se sentem desafiados, e buscam executar a atividade com atenção e da melhor forma possível, os estudantes elucidam que as atividades digitais são mais atrativas, visto que apresen-

tam inúmeros recursos visuais e auditivos que despertam a curiosidade e atenção dos mesmos.

O uso dos artefatos analógicos e digitais em sala de aula, contribuíram de forma significativa com a aprendizagem dos estudantes, onde serviram como mediadores do processo de alfabetização para o letramento, despertando a participação e interesse dos estudantes nas atividades propostas e sua interação com o meio onde vivem, as interações durante o processo de aprendizagens, a troca de experiências foram evidenciadas na evolução dos índices de aprendizagens da turma, sabemos que vários fatores que contribuem para esses avanços e um destes fatores é a importância do uso de artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para o letramento.

Referências

BACKES, L.; Et AL. Recontextualizar Ciências por meio da Contação de Histórias: Rede e Hibridismo na Educação. **Revista da FAEBA**, v. 31, n. 68, pp. 247-264, 2022.

BACKES, L. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. [Tese de Doutorado]. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

MELO, L.; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 40, pp. 43-48, 2005.

RABARDEL, P. **Les hommes et les Technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

SOARES, M. B. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DESVELANDO IDENTIDADES E CONECTANDO CULTURAS: UMA JORNADA NO ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA AO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos

Introdução

A literatura afro-brasileira é caracterizada por uma rica diversidade de vozes que exploram uma ampla gama de temas emergentes das narrativas criadas por autores afrodescendentes no Brasil, evidenciando a múltipla herança cultural, histórica e social desse grupo étnico. Essas obras exploram desde questões identitárias, de gêneros, racismo, resistência, reflexões sobre a história, cultura, até os desafios enfrentados pela comunidade afrodescendente brasileira atualmente.

O ensino de literatura afro-brasileira é um componente crucial para promover a heterogeneidade cultural, desconstruir estereótipos e proporcionar uma compreensão mais abrangente da história e experiências afrodescendentes. No entanto, enfrenta desafios significativos que podem impactar sua eficácia. Diante deste contexto, o presente relato de experiência busca fazer uma reflexão sobre: “Como abordagens e práticas pedagógicas no ensino de literatura afro-brasileira influenciam a compreensão dos alunos do terceiro ano do ensino médio sobre a diversidade cultural, identidade racial, contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes. Serão também relatados os desafios e oportunidades percebidos por esta pesquisadora durante o processo”.

Ao abordar o ensino de literatura afro-brasileira, os objetivos desta pesquisa devem ser delineados de forma a

explorar aspectos específicos, entender desafios e propor soluções, explorando não apenas as barreiras existentes no ensino de nossa literatura, mas também identificando estratégias e oportunidades para aprimorar o currículo e as práticas pedagógicas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e reflexiva sobre a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira.

Dentro dessa perspectiva, buscou-se investigar como o ensino de literatura afro-brasileira influencia as atitudes, valores e conhecimentos dos alunos do último ano do ensino médio sobre a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a sociedade, analisar a percepção dos alunos em relação à sua própria identidade cultural após a exposição à literatura afro-brasileira e identificar os desafios enfrentados pelos educadores ao abordar esta literatura em sala de aula.

Como fundamentação teórica, farei uma breve abordagem sobre o ensino de literatura, principalmente, o ensino de literatura afro-brasileira. Logo em seguida, relatarei como foi a experiência de ensinar literatura afro-brasileira aos alunos do terceiro ano do ensino médio. Por fim, atribuirei algumas considerações finais, alinhadas ao que foi encontrado em minha pesquisa bibliográfica e ao que foi vivenciado por mim e por meus alunos em sala de aula.

Relato de experiência

No último trimestre de 2023, embarquei em uma jornada emocionante e desafiadora ao introduzir a literatura afro-brasileira em minhas aulas de língua portuguesa, para as cinco turmas de terceiro ano do ensino médio, do Colégio Militar de Manaus. O objetivo era ir além dos limites tradicionais do currículo, proporcionando aos alunos

uma experiência que os conectassem de maneira mais profunda com a riqueza cultural e literária do Brasil.

Os alunos estavam inseridos em um ambiente diversificado, refletindo a multiplicidade étnica e cultural brasileira. No entanto, havia uma lacuna perceptível no conhecimento sobre a literatura afro-brasileira e suas contribuições para a construção da identidade nacional, momento em que vi oportunidade de trabalhar sobre estas questões e fazê-los pensar sob uma nova perspectiva. Comecei a jornada selecionando obras de autoras afro-brasileiras que abordavam temas como ancestralidade, discriminação racial, resistência e celebração da cultura negra. Foram elas: Conceição Evaristo, Jarid Arraes e Cidinha da Silva. A escolha cuidadosa dessas autoras visava não apenas diversificar o conteúdo, mas também criar um diálogo significativo com as experiências dos alunos.

Antes de mergulharmos nas leituras, dedicamos tempo à contextualização histórica, dado que ela ajuda a identificar as causas e efeitos de eventos e isso é crucial para entendermos por que certos acontecimentos ocorreram de determinada forma, quais foram suas consequências e como eles sugestionaram o presente. Expliquei a importância de compreender a influência africana na formação da sociedade brasileira e destacar a literatura afro-brasileira como uma expressão viva dessa herança, entendendo suas singularidades.

As aulas foram estruturadas para incentivar a participação ativa dos alunos. Para isto, criei um ambiente onde eles se sentissem confortáveis para expressar suas ideias sem medo de críticas e busquei sempre valorizar a diversidade de perspectivas e experiências, incentivando-os a emitir suas opiniões sobre o conteúdo discutido, por meio de de-

bates abertos acerca da identidade racial, explorando como as obras refletiam e desafiavam estereótipos.

Atividades práticas, como dramatizações e análises de poemas, permitiram uma imersão mais profunda nas narrativas. Isso os colocou no centro do processo, estimulando o envolvimento e a atenção, permitindo que os alunos experimentassem as narrativas de maneira mais sensorial e emocional, fortalecendo a conexão deles com os personagens e os temas, proporcionando uma compreensão mais profunda. Além disso, as dramatizações exigiram que os alunos usassem sua criatividade para dar vida aos personagens e situações, este exercício de imaginação pode aprimorar a compreensão e a apreciação da complexidade das narrativas, aperfeiçoando tipos de inteligências como linguística, interpessoal e cinestésica, permitindo que os alunos explorem e expressem suas habilidades de maneiras diversas.

Ao longo das aulas, foram nove no total, observei uma transformação considerável nos alunos. Suas reflexões sobre a literatura afro-brasileira evoluíram para análises críticas e pessoais sobre as complexidades da identidade. As produções escritas refletiram um engajamento profundo com as obras, revelando uma nova compreensão das questões raciais e uma apreciação mais ampla da diversidade cultural brasileira. A apreciação mais ampla da diversidade cultural brasileira pode indicar que as atividades ajudaram os alunos a desenvolver empatia e uma conexão emocional mais profunda com as experiências culturais diversas apresentadas nas obras estudadas.

Enfrentamos desafios, incluindo resistência inicial e a necessidade de desconstruir estereótipos enraizados. É notável como o diálogo aberto e a empatia desempenha-

ram papéis importantes na superação dos obstáculos enfrentados. A celebração das vozes afro-brasileiras também se destaca como um elemento fundamental nesse processo, contribuindo para uma perspectiva mais equilibrada e positiva das narrativas em questão. Essa abordagem não apenas promove a compreensão mútua, mas também fortalece a valorização e o reconhecimento das diversas experiências presentes nas vozes afro-brasileiras. Essa celebração cria um ambiente propício para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

A experiência transcendeu as fronteiras da sala de aula. Os alunos começaram a explorar voluntariamente outras obras da literatura afro-brasileira e começaram expressar gratidão pela oportunidade de se conectarem mais profundamente com suas raízes culturais. Esses resultados positivos sugerem que a abordagem educacional adotada não apenas atendeu aos objetivos acadêmicos, mas também teve um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos. Continuar a promover essa abordagem inclusiva e envolvente pode beneficiar não apenas os estudantes atuais, mas também as gerações futuras.

Ao encerrar as atividades, ficou evidente que a literatura afro-brasileira não era apenas um componente adicional no currículo, mas uma ferramenta poderosa para promover a compreensão, empatia e respeito mútuo. A jornada continua, com a certeza de que essa experiência deixou uma marca duradoura na consciência dos alunos, fortalecendo a autoestima e o orgulho cultural, promovendo uma sensação de pertencimento e valorização de suas identidades e, por fim, mas muito importante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e culturalmente enriquecidos.

Referencial teórico

[...] ao falar, eu desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, para mudá-la; atinjo-a em pleno coração, traspasso-a e fixo-a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Assim, o prosador é um homem que escolheu determinado modo de ação secundária, que se poderia chamar de ação por desvendamento. É legítimo, pois, propor-lhe esta segunda questão: que aspecto do mundo você quer desvendar, que mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar (Sartre, 2004, p. 20).

A literatura exerce uma influência significativa sobre o ser humano em diversos aspectos, abrangendo tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. A leitura de obras literárias estimula a mente, aumentando o vocabulário, a compreensão textual e a capacidade de análise crítica. Por sua vez, a exposição a diferentes estilos literários amplia a capacidade de pensamento abstrato e a compreensão de complexidades emocionais e intelectuais, abrindo uma janela para a vida de personagens e culturas diversas, promovendo a empatia ao permitir que os leitores se identifiquem com experiências e perspectivas diferentes das suas. Isso contribui para uma compreensão mais profunda da complexidade humana, desempenhando um papel crucial na formação da identidade individual e coletiva, pois:

Há uma nova paisagem científica na educação brasileira. Temas antes considerados secundários, pe-

riféricos e/ou subalternos começam a ganhar centralidade a partir da década de 1980. O elemento desencadeante desta nova perspectiva é a constatação de que, nos últimos vinte anos, observamos a crescente utilização da categoria diversidade e diferença e de temas a ela relacionados no debate internacional e brasileiro (Sarmiento; Menegat; Wolkmer, 2018. p.11).

Introduzir a literatura afro-brasileira para alunos do terceiro ano do ensino médio pode ser uma experiência enriquecedora, porém enfrenta desafios que não devem ser subestimados pelos educadores. O primeiro deles está relacionado à falta de representatividade nos currículos, uma vez que muitos currículos educacionais não incluem de maneira adequada as produções afro-brasileiras, ora reduzindo a quantidade de autores e temas a serem explorados, ora trabalhando de maneira estigmatizada as temáticas abordadas.

O segundo está intimamente relacionado à falta de formação adequada dos docentes sobre literatura afro-brasileira e sua importância. Sem formação adequada, professores podem enfrentar desafios na mediação de discussões sobre temas sensíveis presentes na literatura afro-brasileira e dificuldade em conectar estes temas à realidade e experiências de seus alunos. Esta falta de representatividade pode perpetuar estereótipos e contribuir para a invisibilidade das complexidades culturais e literárias afro-brasileiras. A formação oportuna ajuda a desenvolver habilidades para facilitar diálogos construtivos em sala de aula tornando-os mais relevantes e significativos. De acordo com Ferreira (2014, p. 32-33),

As narrativas em si não significam a mudança, mas sua problematização pode servir a um projeto de

educação multirracial embasado numa perspectiva crítica, que não se conforme com o multiculturalismo fácil e retórico e com a perspectiva assimilacionista do “cadinho das raças”. As fábulas e histórias afro-brasileiras podem ajudar a ir além das Literatura oral afro-brasileira e alteridade narrativas limitadoras da cultura europeia, como modelo de civilização e progresso, e a problematizar a promessa emancipatória de pluralidade, como base para novas formas de solidariedade e cultura pública que presentes em muitas propostas multiculturais. A análise das histórias também pode focar a possibilidade de os alunos elaborarem a noção de “branquidade” e o correlato estabelecimento de uma cidadania cultural que afirme a diferença, que não categorize o Outro como objeto de avaliação.

O preconceito racial persistente na sociedade também pode afetar a abordagem do tema em sala de aula, em virtude de resistência ou desconforto ao discutir questões relacionadas à identidade e à discriminação racial. Educadores podem se sentir desconfortáveis ao lidar com o tema do preconceito racial, muitas vezes devido à falta de preparo ou à própria internalização de estereótipos. O medo de abordar questões sensíveis pode levar a uma abordagem superficial ou à recusa para trabalhar o assunto.

Os alunos, por sua vez, podem reagir de maneiras diversas diante de discussões sobre identidade e discriminação racial. Alguns podem sentir desconforto ao confrontar preconceitos enraizados, manifestando-se por meio do silêncio e da observação, enquanto outros podem resistir a aceitar ou compreender as complexidades dessas questões, promovendo debates provocativos, desafiando e hostilizando a figura do professor. Criando assim barreiras ainda mais difíceis de serem transpostas, já que:

A escola faz muitas vezes com que o diferente passe a ser tratado artificialmente como igual, num tipo de postura que dá suporte, ainda hoje, às falas de educadores que reconhecem a existência de discriminações, mas acreditam que o silêncio é melhor, mais protetor, para evitar que os preconceitos apareçam. Porém, o efeito acaba sendo o contrário, pois o silêncio cria a impressão de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade (Ferreira, 2014, p. 11).

As instituições educacionais também podem representar um obstáculo, dado que, por vezes, refletem os preconceitos presentes na sociedade em que estão inseridas, o que pode se traduzir em resistência por parte de gestores escolares, professores e até mesmo de sistemas de ensino mais amplos para abordar abertamente as temáticas da literatura afro-brasileira e suas implicações raciais. Neste sentido,

A escola não pode eximir-se da responsabilidade de propor educação que forme a pessoa em diferentes dimensões constitutivas, tendo presente que a pessoa aprende e continua se desenvolvendo ao longo da sua existência. Parece mais provável que alguém que vivenciou uma educação que prima pelo respeito, pelas relações interpessoais com base na igualdade entre as pessoas, pelo cuidado ao longo de sua formação venha a se tornar alguém que também cuidará, seja de si ou do outro (Sarmiento; Menegat; Wolkmer, 2018. p. 214).

Superar esses desafios requer uma abordagem holística que envolva não apenas a inclusão da literatura afro-brasileira nos currículos, mas também a implementação de programas de formação para educadores, promoção de diálogo aberto sobre questões raciais e criação de um am-

biente escolar que celebre a diversidade em todas as suas formas. O enfrentamento do preconceito racial na sociedade deve começar nos espaços educacionais, e a literatura afro-brasileira desempenha um papel fundamental nesse processo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva.

Considerações finais

Em síntese, o relato desta experiência no ensino de literatura afro-brasileira revela uma jornada de descobertas, transformações e conexões significativas entre alunos e o rico patrimônio cultural do Brasil. Ao introduzir autores afrodescendentes e suas obras, o objetivo foi não apenas ampliar o repertório literário, mas também provocar reflexões sobre identidade, diversidade e herança histórica.

Ao longo do processo, testemunhamos a superação de desafios, desde a resistência inicial até a desconstrução de estereótipos enraizados. A estratégia de criar um ambiente aberto ao diálogo e cultivar a empatia revelou-se essencial para promover uma compreensão mais profunda das narrativas afro-brasileiras. A celebração das vozes afro-brasileiras não apenas equilibrou perspectivas, mas também fortaleceu a valorização das experiências presentes nessas obras, criando uma atmosfera propícia à construção de uma sociedade mais inclusiva.

O ensino de literatura afro-brasileira, longe de ser uma mera inclusão no currículo, emergiu como uma ferramenta poderosa para promover compreensão, respeito mútuo e uma apreciação mais ampla da diversidade cultural brasileira. O relato dessa experiência reforça a importância de abordagens inclusivas, diálogo aberto e práticas peda-

gógicas que permitam aos alunos explorar e expressar suas identidades de maneiras diversas.

Ao encerrar este relato, fica claro que o ensino de literatura afro-brasileira não é apenas uma contribuição ao enriquecimento cultural, mas uma peça-chave na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e justa. A jornada continua, impulsionada pela convicção de que cada sala de aula pode se tornar um espaço de celebração e compreensão, construindo pontes para um futuro mais inclusivo e respeitoso com as diversas vozes que compõem a tapeçaria cultural do Brasil.

Referências

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação em Direitos humanos e a democratização do acesso às tecnologias digitais na educação básica. In: SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

FERREIRA, A. J. **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: CirKula, 2018, p.114.

SARTRE, J. P. **O que é Literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SABERES DOCENTES

Priscila Ferreira de Oliveira

Introdução

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), nos últimos anos, tem influenciado não apenas os meios de produção, como também, as formas de comunicação e de interação entre as pessoas, trazendo decorrências para os processos e práticas educativas no contexto escolar. De acordo com Coelho e Mendes (2022), a TDIC é definida como a união de três ambientes técnicos, sendo eles: a informação, telecomunicação e mídias eletrônicas. As mídias são meios de produção, transmissão e socialização da informação e atuam de forma constante na expressão da compreensão que temos do mundo. Além disso, potencializamos o compartilhamento de informações e a produção de culturas advindas das ligações entre diversas pessoas de locais diferentes.

Assim, considerando a inserção da TDIC no cotidiano, sobretudo de crianças e jovens, a era digital contempla o desenvolvimento de competências tecnológicas na educação. Neste sentido, Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), as tecnologias são abordadas nas competências para além da utilidade nos processos de ensino e de aprendizagem, representando o conhecimento historicamente acumulado, a linguagem, a expressão e a comunicação.

Para que sejam desenvolvidas as competências inerentes a cada área do conhecimento, torna-se necessário associá-las a habilidades, no qual segundo a BNCC, são essenciais de serem aprendidas no ensino médio. Sua estrutura é semelhante ao código alfanumérico utilizado no ensino fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e matemática e suas Tecnologias (Matemática) são estruturadas da mesma forma: sendo a definição das competências de acordo com as habilidades específicas de cada área do conhecimento. Em relação a área de Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) além de suas habilidades específicas, são definidos outros tipos de habilidades para Língua Portuguesa (BNCC, 2017).

Dito isso, o presente capítulo traz os resultados da dissertação de Mestrado da autora, que aborda uma reflexão sobre os saberes docentes necessários para o desenvolvimento de competências tecnológicas previstas pela BNCC para a estratégia pedagógica. O *corpus* investigativo está composto, no âmbito documental, pela Base Nacional Comum Curricular, e no bibliográfico, pelas produções relativas às competências tecnológicas e aos saberes docentes. Os dados são analisados pelo método de análise de conteúdo.

Fundamentação teórica

A BNCC é um documento que versa sobre as normas que definem um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, para que os estabelecimentos educacionais possam desempenhar o di-

reito à educação em conformidade com as legislações pertinentes. Todos os estabelecimentos educacionais brasileiros têm a obrigação de seguir as instruções estabelecidas neste documento, que estipula o que será aprendido em cada fase da educação.

No âmbito das bases legais descritas na BNCC, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) surge como ponto inicial da discussão acerca do tema, visto que, essa legislação efetivou a educação como um direito constitucional. Sendo a educação descrita pelo artigo 205º como um direito de todos e dever do Estado e da família promover, de forma colaborativa com a sociedade, com o objetivo de desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania e qualificações futuras para o mercado de trabalho.

Ao longo da trajetória da educação básica, a BNCC baseia o processo de aprendizagem de dez competências gerais que efetivem o direito de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, de acordo com a BNCC (2017, p. 16) “a competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)”. Ou seja, ser competente é ter a propriedade de se deparar com um problema e identificá-lo, ser capaz de produzir ou utilizar o aprendizado que já foi estruturado.

Todos os componentes curriculares desenvolvidos nas escolas são baseados nas competências, de forma a assegurar o direito de aprendizagem. Ao elencar as competências gerais, é possível evidenciar a dimensão humana, com base jurídica acerca desse direito. Diante disso, torna-se possível a reformulação estrutural da educação, tanto na formação dos docentes, quanto nas avaliações internas e externas, modificação dos componentes curriculares, mate-

rial didático e infraestrutura básica da educação. A BNCC trouxe uma reflexão sobre o protagonismo do aluno e uma maior inserção da tecnologia no cotidiano escolar. Assim, essa temática vem sendo cada vez mais discutida na área da educação, sobretudo devido a sua importância na formação de cidadãos (BNCC, 2017).

A partir das alterações das BNCC no ano de 2017, a formação docente sofreu diversas transformações com a finalidade de cumprir as novas exigências da educação. Assim, foi necessária a organização desse processo. Dentre elas, a principal foi a resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que determina as Diretrizes Curriculares, guia a formação de educadores e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BN-C-formação) (Santos; Silva; Santos, 2023).

A formação dos professores, que atuam na educação básica, requer uma reflexão sobre os saberes docentes, buscando sempre associá-los e incluí-los à realidade atual, para que possam acompanhar as construções de novos conhecimentos, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências na educação. Esses saberes são o resultado de formulações vivenciadas pelo docente ao longo da sua história, em contextos sociais e educacionais mobilizados no desenvolvimento da sua prática profissional. Sendo assim, são requisitos de forma contínua quando o docente interage no contexto educacional, não podendo ser dissociado de sua prática pedagógica. Nesse sentido, conforme César, Costa e Santos (2023) os docentes também podem avaliar de forma crítica as suas práticas para que possam modificá-las sempre que necessário.

Assim, concepções em torno da docência são construídas, por meio de variadas formas de conhecimento e/ou ex-

periência, as quais precisam considerar alguns elementos: objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, cultura e natureza, teoria e prática, buscando a integração dessas ideias dicotômicas para produzir outros tipos de conhecimentos. Para isso é necessária a percepção docente acerca dessa reconfiguração dos saberes e da necessidade de trabalhar, principalmente, na gestão das relações sociais, para que ocorra a transformação da prática pedagógica (Cunha, 2016).

O desenvolvimento de competências tecnológicas é fundamental na Educação Básica, para que o aluno compreenda a relevância da dimensão do digital em seu processo educativo, por meio da exploração dessas tecnologias no seu cotidiano. Afinal, a participação ativa e produtiva de homens e mulheres, na sociedade contemporânea, ocorre também a partir dessas tecnologias. Partindo desse pressuposto, neste tópico, tratar-se-á de que maneira a BNCC propõe o desenvolvimento dessas competências aos discentes na educação Básica, a fim de refletir sobre a formação do educador. Logo, são os saberes docentes mobilizados que potencializam a conexão entre: alunos, conhecimentos, artefatos, escola e sociedade.

Ampliando a argumentação acerca de competências, Perrenoud, (2015), assevera que a competência se acerca de uma perspectiva mais didática para uma formação generalista, concebe vários adjetivos acerca do que é competência, mas realça sua concentração nos recursos cognitivos. Assim, o desenvolvimento de competências altera a lógica da pedagogia tradicional, porque exige uma formação que envolve a articulação e a pertinência entre conhecimento e realidade, por meio de ações criativas e recursos cognitivos.

Na formação de professores, o desenvolvimento da competência ocorre na aproximação entre eles, há a inte-

gração, a harmonia discursiva e o envolvimento mútuo da comunidade e do repertório compartilhado de recursos. O professor vivenciando essa estratégia pode proporcionar aos alunos a vivência de uma prática social em uma estrutura participativa, em vez de aprender sobre essa prática e depois vivenciá-la em momento distinto. A aprendizagem está centrada naquele espaço em que ocorrem as interações.

O desenvolvimento de competências tecnológicas é atribuído de forma explícita na 5ª competência geral da BNCC, em seu itinerário formativo. Portanto, ao final desta etapa de ensino, entende-se como necessária a consolidação de habilidades, a saber, principalmente, no que se refere às tecnologias:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p.9- 10, grifo nosso).

Tal diretriz visa à capacitação dos alunos em relação à utilização, utilização, criação das tecnologias digitais em congruência com o seu contexto, de forma crítica e reflexiva em diversas situações, tanto pessoal quanto social. Para isso, as habilidades a serem mobilizadas pelos alunos são: uso crítico e significativo, ética digital, produção e disseminação de conhecimento, resolução de problemas, protagonismo e autoria.

Essencialmente, a competência refere-se à capacidade geral de realizar uma ação de forma apropriada, enquanto a habilidade diz respeito às especificidades necessárias para a

ação de forma competente. As competências, geralmente, englobam várias habilidades e podem ser aplicadas em uma diversidade de contextos, por outro lado, as habilidades são mais específicas e detalhadas e fixam em contextos direcionados.

Para o desenvolvimento da 5ª competência nos alunos, se faz necessário mobilizar a discussão sobre os saberes docentes em relação às tecnologias e a sua exploração na sociedade contemporânea, incluindo os processos de ensinar e de aprender. Assim, destaca-se a necessidade da exploração das TDIC no currículo para a formação docente, para que estes auxiliem os discentes a construir conhecimentos a partir da competência tecnológica (Coelho; Mendes, 2022).

A importância da integração dos saberes docentes, sobretudo experiências baseadas no cotidiano escolar, é relevante, pois ela permite ao docente, a partir do seu conhecimento, escolher de forma mais consciente as metodologias que serão aplicadas em sala de aula. (Tardif, 2012). Portanto, entende-se que o uso de tecnologias na educação básica, não pode ser vista como um modismo, mas como uma estratégia que fomenta nos alunos e nos professores a expansão de habilidades e competências necessárias, não apenas para o mercado laboral, mas como uma continuidade de seus estudos, a fim de uma formação humana integral e cidadã.

Análise e discussão dos resultados

A configuração da dissertação que deu origem a este capítulo envolveu uma pesquisa teórica, sob o prisma de leituras de dissertações dispostas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e análise de determinados referenciais bibliográficos, documentos normati-

vos e legislações pertinentes à temática. Assim, trazemos para este texto um recorte com os mais relevantes materiais citados. As análises exploraram as seguintes temáticas: a BNCC, o desenvolvimento de competências tecnológicas na educação básica, e os saberes docentes.

Nas dissertações evidenciamos que, para Leite (2017, p. 10), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” Assim, a BNCC irá contribuir, segundo o autor, com a formação do educando para a resolução de situações-problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico, para um cidadão participativo e consciente de seu papel social. Ainda que a BNCC apresente possibilidades para todas as situações citadas, o sistema educacional brasileiro não atingiu os objetivos pretendidos.

Conforme o Censo Escolar (2023), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb de 2023 da rede pública foi o mesmo que o de 2019 (5,7). Esse resultado foi alcançado com uma redução no indicador de aprendizagem (6,02 para 5,91) e aumento no indicador de fluxo (0,94 para 0,97). Destacamos que o Brasil é um país plural e com dimensões geográficas, econômicas e culturais muito diferentes, portanto precisamos igualmente estar atentos aos instrumentos de avaliação.

Ao analisar as dissertações selecionadas não evidenciamos reflexões referentes aos conhecimentos ou “áreas de conhecimentos” como unidades tensionadas nas pesquisas. As pesquisas tratam os conhecimentos de forma generalizada, referenciando apenas as bases curriculares. Destacamos que a BNCC contempla fortemente um cur-

riculo por competência em detrimento de um currículo por conhecimento.

Sobre as competências, Pamplona (2021, p.29) assevera que: “Na educação, a abordagem baseada nas competências também não tem sido consensual, ela apresenta diferentes formas de interpretação. Apesar disso, esta abordagem vem se consolidando ao longo das últimas décadas, sendo mais amplamente discutida nos anos de 1990 até os dias atuais, relacionado à aprendizagem dos alunos e à formação dos professores.” O termo competências, no contexto educacional, está no âmbito do senso comum e é empregado de forma indiscriminada, apenas porque é referenciado na BNCC. “É nesse sentido que abordar o termo competência no âmbito da educação ainda é algo muito complexo, uma vez que não podemos nos referir à competência apenas como a habilidade ou a disposição técnica para realização de uma ação ou atividade prática (Pamplona, 2021, p.29)”. A dificuldade em compreender o conceito de competências torna-se mais evidente quando é tratada como sinônimo de habilidade, no contexto educacional.

Nesse sentido, destacamos que as competências se referem à capacidade geral de realizar uma ação de forma apropriada, enquanto a habilidade diz respeito às especificidades necessárias para a ação de forma competente. As competências, geralmente, englobam várias habilidades e podem ser aplicadas em uma diversidade de contextos. Os professores, em seus processos formativos, podem desenvolver habilidades sem serem competentes. Isto é, professores iniciantes na carreira, são alocados em diferentes turmas para suprir a falta de um outro docente, que pode não possuir a qualificação necessária. A docência é exercida

a partir de habilidades que foram construídas ao longo da formação e da sua experiência, mas sem a competência necessária para desenvolver o conhecimento.

No que se refere ao acesso à tecnologia e conexão à internet, verificamos que ao analisar as dissertações que versam sobre as competências tecnológicas, os autores não tiveram a preocupação em discutir sobre essa questão, tanto de tecnologia quanto de conexão. A forma de discussão e como entendem as competências tecnológicas, desconsideram as desigualdades de acesso evidenciadas no Brasil, sem destacar a diferença entre dispor de aparelhos tecnológicos e tê-los conectados à uma rede de internet.

Ainda que haja a necessidade de se implantar iniciativas de questões tecnológicas há muitas questões complexas que se manifestam nesse cenário educacional, percebemos que as questões geográficas, econômicas, climáticas e sociais são muito distintas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Nas outras regiões esses resultados são mais expansivos. Esperamos que com o passar do trajeto educativo do aluno ele possa dispor de mais recursos e conectividade, principalmente nas regiões de baixos índices. A BNCC concebe a tecnologia como uma competência transversal e que deverá ser desenvolvida em todas as áreas de conhecimento da Educação Básica. Considerando os dados sobre acesso à tecnologia e à conexão, evidenciamos que, apesar de estarmos no contexto da cibercultura, as tecnologias ainda são entendidas na perspectiva da usabilidade. No contexto educacional, a usabilidade em relação às tecnologias para a aprendizagem é percebida nas pesquisas que giram em torno da técnica, sem uma postura crítica, autônoma, protagonista, como a BNCC anuncia.

O potencial das TDICs como instrumento de interação e comunicação, para as estratégias pedagógicas, está sendo inserido no nosso dia a dia. Porém, Santos (2022) ainda não superou essa ideia de que há a diferença entre tecnologia e ferramentas digitais, quando ele fala sobre “as ferramentas digitais” englobando como se fossem a mesma coisa, e não são. A primeira abrange conhecimentos, processos, métodos, enquanto a última é dada como mecanismos para a realização de tarefas específicas.

Para que o professor compreenda as tecnologias enquanto artefato no processo de ensino, aprendizagem, e que possa ser preparado para exercer o seu papel, há a necessidade de propor políticas públicas que potencializem essas ações. Pois, ainda é um desafio lidarmos com a diversidade de idade, níveis de formação e fluência tecnológica entre os docentes. O acesso às TDIC é uma possibilidade de estratégia para aproximar os estudantes das atividades e conteúdos escolares, por outro lado, as implicações da inclusão digital na formação de educadores possuem particularidade nas suas práticas pedagógicas, principalmente se considerarmos que nem todos os docentes participaram de processos de inclusão digital.

Segundo os resultados da pesquisa de Santos (2022), a fim de que os estudantes possam acompanhar de forma igualitária as mudanças tecnológicas, é necessário que haja uma forma de incluir esses sujeitos ao mundo das tecnologias na educação, para que possam compreender que são parte dessa transformação contemporânea. Essa justificativa está relacionada à falta de políticas públicas efetivas de investimentos para inserção das tecnologias nas instituições de ensino e de acesso para todos os educandos. Destacamos, a necessidade de formação continuada para os profes-

sores, e a oportunidade de construir estratégias metodológicas inovadoras, ao que tange às tecnologias.

Para Martins, (2023, p. 36), “Neste século, para um fruído letramento digital, é condição ser um leitor cidadão, mais que em outros tempos da história devido à presença e o uso das tecnologias digitais. Neste sentido, letramento digital é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela. Analisamos o letramento digital enquanto aspecto importante para o aprofundamento na formação inicial e continuada do professor, nesse caso, de língua portuguesa. Verificamos que o autor aborda o letramento digital minimamente, de modo a apresentar propostas para promover a competência leitora no futuro professor de língua portuguesa. No entanto, destacamos que o letramento digital implica no desenvolvimento da competência leitora, além de produção de conteúdos, socialização de conhecimento, leitura da realidade a partir de artefatos digitais e expressão do posicionamento crítico.

O letramento digital vai além do da simples utilização das ferramentas digitais, é a compreensão de se comunicar efetivamente e a aplicabilidade de habilidades nos vários contextos, sejam formais ou informais. Assim, o letramento digital integra um entendimento mais profundo do meio social, cognitivo e ético na exploração das tecnologias digitais e na participação dos sujeitos nos diversos contextos sociais. Na abordagem de sua pesquisa, Martins (2023) enfatiza que as questões sociais e a desigualdade favorecem ou desfavorecem a universalização dos direitos para todos.

Analisamos que a falta de compreensão sobre o que é letramento digital nas escolas e um alinhamento de documentos e suas diretrizes legais vigentes, podem contribuir

para uma estratégia pedagógica que contemple: autoria, protagonismo, identidade, criatividade e posicionamento crítico. Portanto, a presença das TDIC na educação básica indica a democratização da escola e reforça a interação dos sujeitos no enfrentamento da exclusão social digital. Além disso, é necessário que o ambiente escolar seja integrado e articulado para que esse aluno possa explorar todos os recursos tecnológicos disponíveis em seu processo de aprendizagem.

A mobilização dos saberes docentes na perspectiva do desenvolvimento de competências tecnológicas dos estudantes envolve uma abordagem pedagógica que integra as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de potencializar as habilidades e conhecimentos dos alunos para o mundo digital.

A formação inicial proporciona aos futuros docentes uma base teórica sólida, abordando as principais abordagens e estratégias pedagógicas, além de técnicas que favoreçam o aprendizado significativo e a gestão eficiente da sala de aula. Já a formação continuada, por sua vez, permite que os professores aprimorem suas estratégias, atualizem seus conhecimentos sobre novas metodologias, tecnologias educacionais e tendências pedagógicas, promovendo um ensino cada vez mais dinâmico.

Ambas as formas de formação são fundamentais para que os docentes possam refletir sobre sua atuação, adaptar-se a novos contextos e oferecer aos alunos experiências de aprendizagem mais inovadoras, inclusivas e contextualizadas. É por esse motivo que a LDB (1996) ratifica os direitos dos docentes no que concerne a estas formações. No que se refere à formação inicial em métodos e técnicas de ensino, verificamos que os estudos dos autores, a partir das unidades de referência, evidenciaram que as discussões sobre as

formações docentes são distantes da realidade da escola nas diferentes regiões brasileiras, bem como a discrepância de experiências que emergem desses locais (Almeida, 2018).

Compreendemos que a definição de programas de formação continuada é importante não só para a reflexão e melhorias na sua prática profissional, mas também para a atualização dos conhecimentos, sobretudo quanto às tecnologias. No entanto, o que evidenciamos é a pouca expressão dos conhecimentos tratados na formação continuada e nas estratégias pedagógicas. Na maioria dos casos, as formações não são pertinentes às necessidades dos professores, as formas de desenvolvê-las estão de encontro com novas metodologias, ou, ainda, elas têm apenas a finalidade de implementar programas impostos pelos governos.

Uma maneira de solucionar isso seria uma Abordagem Baseada em Projetos (ABP), estudada por Câmara (2021). Essa abordagem pedagógica, centrada na resolução de problemas reais e na investigação, pode ser aplicada não só no contexto de ensino dos estudantes, mas também na formação dos próprios professores. A autora busca entender de que maneira a ABP pode fomentar uma estratégia reflexiva e colaborativa entre os professores formadores, promovendo sua capacitação de maneira mais dinâmica, prática e contextualizada. Além disso, a pesquisa investiga o impacto dessa metodologia no desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho docente, como criatividade, autonomia, trabalho em equipe e adaptação a diferentes contextos educacionais.

Portanto, os achados das pesquisas indicam que grande parte dos professores do ensino fundamental possui dificuldade em engajar os meios e recursos tecnológicos em suas estratégias pedagógicas, o que abre margem

para questionar os cursos que os formam. Backes (2015, p.89) evidencia que “O sentido da tecnologia digital só será atribuído pelo educador, na medida que consegue utilizá-la na sua aprendizagem”. Ou seja, identificamos que os cursos de formação precisam propiciar atividades em que o educador aprenda os seus conhecimentos, por meio das tecnologias, ao invés de propor metodologias para ensinar com a tecnologia. O foco está em aprender como se aprende por meio das tecnologias. Por esse motivo, seria interessante a abordagem pedagógica baseada em projetos com as tecnologias.

Com base nesse cenário, destacamos a importância da formação docente em congruência com o desenvolvimento social, tecnológico e científico, para compreender as necessidades do ambiente escolar, com vistas às suas potencialidades e fragilidades. Assim, ao articular os saberes pedagógicos e curriculares, os professores conseguem escolher, de modo crítico e coerente, qual metodologia usar em diferentes contextos.

Logo, compreendemos a importância da BNCC e dos documentos normativos no que se refere às tecnologias digitais na formação docente e na sua continuidade, assim como o protagonismo do professor e do aluno em sala de aula e na perspectiva da vida extraescolar. As possibilidades de modalidades de aulas presenciais e online e a integração de estratégias metodológicas, além da criação de um ambiente educativo mais flexível, exigem condições básicas como infraestrutura tecnológica, universalização da internet banda larga nas escolas e formação continuada aos professores, uma vez que essa preparação seja aprimorada complementarmente suas competências e habilidades.

Considerações finais

A dissertação que deu origem ao presente capítulo contemplou as pesquisas já realizadas no contexto educacional. Assim, evidenciamos pesquisas que foram realizadas por meio de estratégias e práticas em relação ao uso e exploração das tecnologias em congruência com a contemporaneidade. No entanto, ainda não é senso comum para as demais realidades brasileiras, assim como há um distanciamento de conceitos no que tange à usabilidade e a exploração das tecnologias. Percebemos também que há pouca preocupação do poder público e organizações formadoras para a formação inicial e continuada dos docentes. Nas pesquisas, entendemos que muitos professores ainda são resistentes à tecnologia, assim como possuem dificuldade em explorá-las em sala de aula, logo, compreendemos a dificuldade no desenvolvimento dos saberes experienciais.

Os achados em relação à BNCC mostram que tal legislação não considera as diversidades regionais, e ainda será um desafio ao articular a Base num país tão múltiplo e desigual em todas as modalidades de ensino, a partir dessa Base evidenciamos mais ainda a precariedade do ensino, principalmente, a partir da COVID-19. Nesse contexto, ainda estamos a passos estreitos ao tentarmos integrar as tecnologias e a aplicação da BNCC na educação, pois a exploração de estratégias com a tecnologia ainda é desarticulada e não-reflexionada, haja vista a pouca preocupação dos governos em investir neste nicho. Uma vez que não é para todos (as estratégias com tecnologia não se efetivam no cotidiano da escola) e, ainda, são isoladas. Mesmo que haja iniciativas que proponham o desenvolvimento de competências tecnológicas para a emancipação dos estudantes,

elas não se efetivam por meio de programas em larga escala e há escassez de recursos tecnológicos e conectividade, principalmente quando comparadas as disparidades entre as regiões brasileiras.

Em alguns casos, mesmo dispondo das condições necessárias, também é preciso que o professor tenha desenvolvido os saberes docentes necessários para que os alunos possam desenvolver as competências tecnológicas em sala de aula, a formação continuada é um aspecto relevante para esse desenvolvimento docente frente às mudanças abruptas em que vivemos. Assim, para que isso ocorra é necessária uma preparação para que esses profissionais possam construir saberes para o desenvolvimento de competências tecnológicas que permitam compartilhar conhecimentos, abandonando a prática engessada baseada apenas na transmissão de informações comuns e superficiais.

Para tanto, ultrapassar a usabilidade das TDIC é situar os saberes de forma múltipla e híbrida, no processo de aprendizagem e de construção de materiais explorados por alunos e professores, participando da construção da cibercultura. Então, destacamos a necessidade de o professor ir além dos saberes pedagógicos construídos em sua formação, associados a métodos e técnicas, conectando-os aos demais saberes, principalmente aos experienciais, traduzidos pelas suas vivências em múltiplos contextos (escolar, social, cultural) de forma a desenvolver o pensamento crítico em relação às tecnologias e analisar a congruência entre conhecimento, tecnologia e as realidades da educação e da sociedade.

Esse diálogo entre tecnologia, conhecimento e sociedade demanda ações conjuntas e articuladas entre os diferentes segmentos e instâncias. Nessa dissertação, nos dedicamos a refletir sobre as mobilizações que os profes-

sores podem realizar, entendendo que os diferentes segmentos (escola, comunidade, política, secretarias, ministério) também precisam participar dessa construção. Então, para a modificação desse contexto, é necessário que os professores se envolvam em debates sociais que auxiliem a construção das diretrizes da BNCC, com a revisão do projeto político pedagógico de suas escolas, e a participação em eventos que ampliem sua visão como educador e de suas estratégias pedagógicas. Destacamos a necessidade de reduzir a distância entre teoria e prática, articulando-as num movimento contínuo e recursivo, aplicando e conhecendo como melhor cabe para cada situação e para cada contexto. Assim, os saberes docentes em suas diferentes nuances possam estar conectados às transformações sociais e tecnológicas.

Dessa forma, é necessária a mobilização dos saberes docentes, pautadas em reflexão na construção de estratégias, contemplando experiências vivenciadas na era digital, em que a tecnologia está associada à educação, demandando a fluência tecnológica dos docentes para os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para isso, além da participação na exploração das tecnologias no currículo de docentes, eles precisam vivenciar na prática, a fim de desenvolver ações pedagógicas que explorem as tecnologias em congruência com o conhecimento. Essas práticas associam ferramentas digitais e novas formas de ensino ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes no acesso às informações, para o pensamento crítico e ético.

Por fim, entendemos que os saberes docentes contribuem para a construção de uma visão crítica, reflexiva e de acordo com a cibercultura, para que as tecnologias possam atender os diferentes contextos de aprendizagem.

A cibercultura se traduz no conjunto de práticas que predispõe a produção de compartilhamento de conhecimento, no qual, no âmbito da aprendizagem proporciona uma autonomia ao aluno, além de conexão com outros colegas independentes de localização para o avanço de competências digitais

Referências

ALMEIDA, I. R. **As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Desenvolvimento da Prática Pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. [Dissertação de Mestrado]. Uberlândia: UFU, 2018.

BACKES, L. O hibridismo tecnológico digital na configuração do espaço digital virtual de convivência: formação do educador. **Revista InterAção**, v. 40, n. 3, pp. 435-457, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

CÂMARA, A. A. **Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos: atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores**. [Dissertação de Mestrado]. Manaus: IFTMA, 2021.

CÉSAR, R. V. M.; COSTA, R. V. C. S.; SANTOS, S. V. C. Saberes docentes e suas correlações na educação básica durante o ensino remoto emergencial: Teacher 's knowledge and its correlations in basic education during emergency remote teaching. **Revista Cocar**, n. 17, 2023.

COELHO, L.; MENDES, R. R. A. Saberes docentes e metodologias de ensino e tecnologias digitais: tempos de pandemia. **Anais Educação em Foco**, v. 2, n. 1, 2022.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

LEITE, R. F. C. **A utilização de tecnologia para estatística no ensino médio: uma proposta de aula com o suporte do google docs e do geogebra**. [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

MARTINS, F. R. **Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa**. [Dissertação de Mestrado]. Guarulhos: UNIFESP, 2023.

PAMPLONA, C. C. **Competências digitais docentes na educação básica: análise em documentos oficiais – Base Nacional Comum Curricular e quadro europeu de competência digital para educadores**. [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: UESC, 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTOS, M. P. M. **Práticas pedagógicas de docentes da educação básica no ensino remoto: ciberespaço e multiletramento**. [Dissertação de Mestrado]. João Pessoa: UFPB, 2022.

SANTOS, E. F.; SILVA, M. S. F.; SANTOS, S. S. C. BNCC e BNC-formação: reflexões sobre as competências, habilidades e práticas pedagógicas a partir dos documentos que norteiam a educação básica brasileira. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, e15019, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adelino Costa Neto: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em engenharia civil pela Universidade Federal do Amazonas, graduação em Licenciatura em Matemática pela Escola Superior Batista do Amazonas, graduação em licenciatura em pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019). Atualmente professor de Ensino Médio do Centro Educacional La Salle e professor da Faculdade La Salle de Manaus. E-mail: professoradelinocosta@gmail.com

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. Pós-graduada, nível especialização, pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATECH; Graduanda de Letras Inglês pela Faculdade Estácio. Oficial do Exército Brasileiro. E-mail: anaramos.lettras@gmail.com

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Especialista em Gestão Educacional com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade de Educação da Serra - FASE. Graduada em Letras - Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi. Atualmente é docente da Escola Estadual Joaquim de Souza Coêlho em Manacapuru - AM. E-mail: andrea.xavier@seducam.pro.br

Arisson Belém Soares: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Professor das redes estadual e municipal de ensino no Amazonas. Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar), graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), especialização em Educação Física Escolar, Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Literatura, Educação Especial Inclusiva e Educação Infantil e Anos

Iniciais. Atua na Secretaria Municipal de Educação de Itacoatiara (SEMED), na função de Coordenador Pedagógico da Zona Rural. E-mail: arisson.belem@gmail.com

Arlene do Nascimento Bezerra: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é Pedagoga - Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM). Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Pós-graduação Lato Sensu em Ensino Religioso Escolar pela Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB). E-mail: arlenebezerra2017@gmail.com

Átila da Silva Vale Filho: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Professor no Instituto Metropolitano de Ensino - IME. Especialização em Docência do Ensino Superior, pelo Centro Universitário do Norte - Uninorte. Graduado em Letras - Língua Inglesa, pelo Centro Universitário do Norte- Uninorte. E-mail: atila.hewson@gmail.com

Carmen Maria Farias de Castro: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará e Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como professora desde 2005 pela Secretaria de Educação do Amazonas. Atualmente atua no Projeto Ciência na Escola, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). E-mail: carmenamazonas@yahoo.com.br

Dalcifran Taveira de Oliveira: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas. Possui Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, grupo UNIASSELVI. Graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Professora concursada em Língua Portuguesa pela

Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC-AM., desde 2011. E-mail: dalcifran260580@gmail.com.

Eliab Sousa de Vasconcelos: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é gestor da rede Estadual de Ensino Médio na Escola Estadual Solon de Lucena. Possui especialização em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. E-mail: eliab_naiara@hotmail.com

Eliana Silva Ferreira: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci e Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas. Atualmente atua como professora do Ensino Mediado por Tecnologia na Escola Estadual Rio Preto da Eva e Pedagoga na Escola Municipal Gov. Gilberto Mestrinho. E-mail: eliana40rpe@gmail.com

Erica Cristina Silva Conceição: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. É integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão da inovação nas Universidades Brasileiras: Estratégias exitosas. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário do Norte - UNINORTE. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pedagoga estatutária da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar - SEDUC/AM. E-mail: e.cristi@hotmail.com

Francisco Fernandes de Oliveira Neto: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui Especialização em Treinamento Desportivo promovido pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura promovido pelo Centro

Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário do Norte. Professor concursado em Educação Física da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC-AM. Professor concursado em Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED. E-mail: fernandes131078@gmail.com

Francisco Gomes Viana: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é Técnico em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Unip e Gestão de Negócios, Controladoria e Finanças Corporativas pelo Ipog. E-mail: fgv.vianna13@gmail.com

Gilbernilson Oliveira da Silva: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal do Amazonas, Especialização em Direitos Humanos e Segurança Pública pela Universidade Nilton Lins. Atualmente é servidor público do Estado do Amazonas. E-mail: gilbernilson@yahoo.com.br

Irailza Carvalho da Silva: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Especialização em Administração Escolar, supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Atualmente é professora no CMEI Maria do Céu Vaz D'Oliveira e pedagoga no CMEI Professora Ariete Gaio de Souza Oliveira. E-mail: irailzacarvalho@gmail.com

Ivaneide Barbosa da Silva Violante: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui pós-graduação em Gestão Educacional Universidade Nilton Lins. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Martha Falcão. Graduação em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (2004). Curso de Formação em Educação e Autismo. E-mail: ivaneide.violante5@gmail.com.

João Carlos da Silva Filho: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialização em Docência do

Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - (UFRJ) e Fisiologia do Exercício pela Escola Paulista de Medicina - (UNIFESP). Mestre e Doutor em Economia pela Universidade Católica de Brasília - (UCB). Coordenador do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus e Assessor Técnico do Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: joaocarlos.filho@lasalle.org.br

Juliana Marinho Peixoto: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Martha Falcão. Graduação em Administração pela Faculdade SALESIANA Dom Bosco. Especialização em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Instituto de Desenvolvimento da Amazônia. Atualmente é Professora pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: julianapeixotobr@hotmail.com.

Lucas de Souza Ozier: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Licenciatura em Física pela Faculdade Única. Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Pós-graduado em Ensino da Matemática e Física pela Universidade de Ipatinga. Docente na Escola Estadual Presidente Costa e Silva. Coordenador do Programa Ciência na Escola (PCE) nas edições de 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024. E-mail: lucas-ozier@hotmail.com

Luiza de Marilac dos Santos: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Amazonas. Certificada no curso de extensão Educação Africanidades Brasil pela UNB. Formação do Pacto Nacional do Fortalecimento do Ensino Médio. E-mail: luizams18@gmail.com

Maria de Nazaré da Silva Moura: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista-UNIP-Brasil. Especialista em Neuropsicopedagogia. Educação Infantil e Anos Iniciais. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação-Centro Universitário. Leonardo da Vinci-UNIASSELVI-Brasil. Especialista em Docência do Ensino Superior-Universidade Estácio de Sá-Brasil. MBA

em Gestão Pública-Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação- Manaus/AM. E-mail: nazinhamoura.nm@gmail.com

Priscila de Oliveira Ferreira: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras com habilitação em Língua e Literatura Portuguesa - Espanhola pela Escola Superior Batista do Amazonas. Especialista em Língua e Literatura Espanhola na Universidade Federal do Amazonas. Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: pryzita14@gmail.com

Raimundo Bezerra de Almeida Neto: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Professor Licenciado em História pela Uninorte. Pós-graduado em História e Geografia (Faibra). Atua como professor desde 2012 com experiência nas seguintes modalidades de ensino: Fundamental II, Ensino Médio e Superior. E-mail: rbaneto1986@gmail.com

Raimundo Nonato Setuba de Souza: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Especialista em Letramento Digital pela Universidade do Estado do Amazonas, especialista em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Futura e especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Unifaveni. Licenciado em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas; Licenciado em História pela UNINTER; Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Unifaveni, Licenciatura em Letras-Língua Inglesa pelo Centro Universitário Unifaveni. Atua como professor na rede municipal de ensino no município de Itamarati (AM) e na rede estadual do Amazonas. Coordenador do Projeto Reforço Escolar no Ensino Fundamental II na rede municipal de ensino nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. E-mail: professorsetuba@gmail.com

Rita Tatiane Silva Aguiar: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas. Graduada em Psicologia (Uninorte).

Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade TÁHIRIH. Especialização em Educação Inclusiva e Especial (Faculdade Anhanguera). Especialização em Gestão Escolar pela Uninorte. E-mail: sesi.mao@gmail.com.

Ronaldo Campelo da Cunha: Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Química (com habilitação em Ensino de Ciências) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus Campus Centro. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luiz. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais (GEPPED) da Universidade La Salle. E-mail: pcnaldo@yahoo.com.br

Wanda Maria Campello dos Santos: Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Possui graduação em Letras pela Universidade Paulista. Licenciatura Plena em Língua Inglesa / Língua Portuguesa. Atualmente exerce a profissão de Professora de Língua Inglesa para os alunos do Ensino Médio, da rede pública de ensino no Estado do Amazonas, na cidade de Manaus. E-mail: wandinha_unip@hotmail.com



Aviso importante: Ao comprar um livro você não somente está a adquirir um produto qualquer. Você também remunera e reconhece o trabalho do autor e de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras, tais como editores, diagramadores, ilustradores, gráficos, distribuidores e livreiros, entre outros. Se quiser saber um pouco mais sobre isso, acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=XQkpZA6qFhc>